

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

IZABEL ROZETTI

**VIRTUOSAS E CRISTÃS:
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO COLÉGIO IMACULADA
CONCEIÇÃO DE TUPACIGUARA, MG. (1961 – 1971)**

UBERLÂNDIA/MG

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

IZABEL ROZETTI

**VIRTUOSAS E CRISTÃS:
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO COLÉGIO IMACULADA
CONCEIÇÃO DE
TUPACIGUARA, MG. (1961 – 1971).**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Armindo Quillici Neto.

UBERLÂNDIA/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R893v
2018 Rozetti, Izabel, 1968-
 Virtuosas e cristãs [recurso eletrônico] : aspectos da formação de professoras no Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara, MG. (1961 – 1971) / Izabel Rozetti. - 2018.

Orientador: Armindo Quillici Neto.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.328>

Inclui bibliografia.

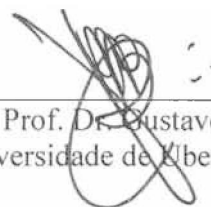
1. Educação. 2. Ensino normal - Tupaciguara (MG) - 1961 -1971. 3. Mulheres - Educação - Tupaciguara (MG) - 1961 -1971. 4. Colégio Imaculada Conceição - Tupaciguara (MG). 5. Igreja e educação - Tupaciguara (MG) - 1961 -1971. 6. Escolas católicas - Tupaciguara (MG) - 1961 – 1971. I. Quillici Neto, Armindo, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



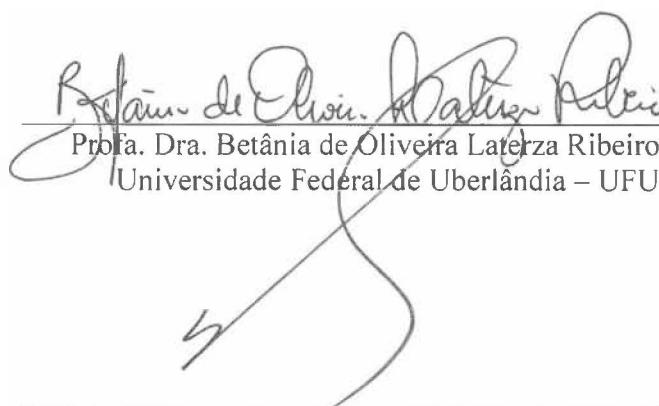
Prof. Dr. Armindo Quillici Neto
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVAS



Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. André Luiz Sabino
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**VIRTUOSAS E CRISTÃS:
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO COLÉGIO IMACULADA
CONCEIÇÃO DE TUPACIGUARA, MG. (1961 – 1971).**

Tese aprovada para obtenção do título de Doutora
no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia (MG), pela
banca examinadora formada por:

Uberlândia, de 2018.

Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista (UNIUBE)

Profª. Drª. Sônia Aparecida Siquelli (UNIVAS)

Profª. Drª. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (UFU)

Prof. Dr. André Luiz Sabino (UFU)

Prof. Dr. Armindo Quilicci Neto (UFU)

Orientador

DEDICATÓRIA

In memoriam

Bruna Ferreira Guimarães, eterna amada!
Pablo Vítor Gomes Vieira, “Que bom te ver”!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por sustentar minha vida, ser refrigério de minha alma e baluarte de minhas batalhas e vitórias.

Agradeço aos colegas e aos amigos da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA) compartilharem o trabalho diário pela educação e me incentivarem na busca pelo conhecimento, em especial a Maria de Lourdes de Paulo Félix pelo acolhimento e o apoio em todas as circunstâncias.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), a oportunidade de realizar o Doutorado em Educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), especialmente à Prof.^a Dr.^a Sandra Fagundes Lima, incentivadora, e a quem devo parte da minha formação acadêmica; e ao Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho por seu profissionalismo e dedicação pela educação. Aos dois minha eterna admiração.

À Prof.^a Dr.^a Maria Vieira Silva, coordenadora do PPGED, e ao secretário acadêmico, James Madson Mendonça que, por inúmeras vezes, atendeu-me com presteza, cordialidade e simpatia, meu sincero abraço.

Agradeço a convivência com todos os colegas estudantes do PPGED, com os quais tive o privilégio de compartilhar saberes e conhecimentos ao longo dos semestres e, em especial, à colega Tânia Cristina da Silveira, amiga e parceira das angústias e desabafos.

Ao professor Dr. Armindo Quillici Neto, meu orientador, um profissional ético e exemplar, obrigada pelo respeito e pela confiança em mim depositada.

A todos os integrantes da banca examinadora pela leitura criteriosa e importantes sugestões e, em especial, à Prof.^a Dr.^a Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e ao Prof. Dr. Sauloéber Társio de Sousa que, desde o Exame de Qualificação, apontaram caminhos que foram fundamentais para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Agradeço às ex-alunas do Curso Normal do Colégio Imaculada Conceição, em especial a: Hélia Terezinha Santana, Lúcia Helena Araújo do Nascimento, Elza Ramos Prudente, Cleonice Barbosa Novaes, Norma Carneiro e Marlene Aparecida de Souza que gentilmente cederam seus acervos pessoais, facilitando o acesso às fontes, tornando possível fundamentar esta pesquisa.

Aos meus pais, Aillisson Rozetti e Maria Helena Ribeiro Rozetti, agradeço o apoio incondicional em todas as fases da minha vida, oferecendo-me conforto espiritual. Aos meus irmãos, Maria Helizia e Aillisson Júnior, as palavras de encorajamento e incentivo. A minha cunhada Silvia, a sua simplicidade e generosidade. Aos meus sobrinhos, Miguel Orlando e João Lourenzo, os sorrisos, brincadeiras e momentos únicos de felicidade.

A Danilo Salviano de Santana, amado companheiro que, nos momentos difíceis, incentivou-me a enfrentar os obstáculos com serenidade e equilíbrio.

À minha neta do coração, Luiza, que chegou durante o percurso, trazendo serenidade e alegria.

Finalmente, agradeço meu filho Luiz Otávio Rozetti Batista de Oliveira, razão única da minha existência. A ele, por ele e somente para ele.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desta tese, meus sinceros agradecimentos!

EPÍGRAFE

Não se nasce mulher, torna-se mulher.

(Simone de Beauvoir)

RESUMO

Esta tese tem como proposta analisar as práticas de formação de professoras, matriculadas no curso normal do Colégio Imaculada Conceição, uma instituição confessional católica, situada no município de Tupaciguara, em Minas Gerais. O recorte da investigação vai de 1961, quando se iniciam as atividades do curso normal, até 1971, ano da promulgação da Lei nº 5.692 que o substituiu pela Habilitação Específica para o Magistério. Dentro desse recorte, o estudo se propõe observar as formas pelas quais o Colégio não apenas formou professoras para a atuação na educação infantil, mas também formou mulheres que, além de tementes a Deus, estariam aptas ao casamento, às lidas domésticas e à obediência a seus maridos. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico documental, a leitura de uma literatura pertinente aos objetivos e os estudos da documentação arrolada, além das análises de parte do material pedagógico utilizado pela referida Instituição Educacional. Dentro dessa última, destacam-se os escritos produzidos pela burocracia escolar, notadamente provas e matrizes curriculares, bem como o material pedagógico utilizado nas disciplinas de Ensino Religioso, Canto Orfeônico, Psicologia e Filosofia. No caso das duas últimas disciplinas, elegemos para análise os manuais Theobaldo Miranda Santos, de ensino obrigatório. Além do material pedagógico, faz parte da documentação uma série de registros escritos produzidos e preservados pelas alunas, dentre os quais se inserem: caderno de economia doméstica, caderno de canto, cadernos de pensamentos, caderno de receitas e livros de orações. Os referenciais teóricos que deram sustentação a essa tese foram ancorados, dentre outros, nos estudos de Vinão Frago e Dominique Júlia a respeito de cultura escolar; Vinão Frago e Augustín Escolano sobre tempo e Espaços Escolares; Magda Chamon e Guacira Louro sobre gênero e magistério; Moura e Nagle sobre educação católica. Outros autores como Almeida, Buffa, Inácio Filho, Leonardi, Nóvoa, Rago, Saviani, Tanuri e Villela, foram fundamentais para a construção da presente tese. Como resultados, a pesquisa permitiu observar que o curso normal do Colégio Imaculada Conceição dialogava intimamente com o modelo de pedagogia católico, que tanto procurava responder às necessidades de renovação impostas pelo século XX, e expressas através do II Concílio do Vaticano, quanto reafirmar os dogmas católicos, cultivando a civilização cristã católica. Foi por meio da oferta de uma educação feminina que a Igreja Católica conseguiu reafirmar seus comportamentos e valores, formando professoras mães e esposas, virtuosas e cristãs. Assim, alicerçou a formação das normalistas nos chamados pilares da civilização cristã católica, quais sejam a família patriarcal e o matrimônio.

Palavras-chave: Curso Normal. Educação Feminina. Educação Católica. Casamento.

ABSTRACT

The present thesis has the purpose to analyze the practices of teacher training, enrolled in the normal course of the Immaculate Conception College, a Catholic denominational institution, located in the municipality of Tupaciguara, Minas Gerais. The cut of the investigation goes from 1961, when the activities of the normal course start to 1971, the year of the promulgation of Law No. 5.692, which replaced it with the Specific Qualification for the Magisterium. Within this clipping, the study proposes to observe the ways in which the College not only trained teachers to work in children's education, but also formed women who, besides being God-fearing, would be capable of marriage, domestic duties and obedience to their husbands. Methodologically, it was used the qualitative research, with documental bibliography characteristics. The research was also supported by the reading of a literature that was relevant to the goals, by the studies of the documents and also by the analysis of the pedagogic material used by that Institution. Within this last one the writings produced by the school bureaucracy, especially evidences and curricular matrices, stand out; as well as the pedagogical material used in the disciplines of Religious Education, Chanting, Psychology and Philosophy. In the case of the last two subjects, we have chosen for the analysis the manuals Theobaldo Miranda Santos, of compulsory education. In addition to the pedagogical material, a series of written records produced and preserved by the students are included in the documentation, including: home economics notebook, corner book, notebooks, recipe book and prayer books. The theoretical references that gave support to this thesis were anchored, among others, in the studies of Vinão Frago and Dominique Júlia regarding school culture; Vinão Frago and Augustín Escolano about time and School Spaces; Magda Chamon and Guacira Louro on gender and teaching; Moura and Nagle on Catholic education. Other authors such as Almeida, Buffa, Inácio Filho, Leonardi, Nóvoa, Rago, Saviani, Tanuri and Villela, were very important for the construction of the present thesis. As a result, the research made it possible to observe that the normal course of the Immaculate Conception College was intimately related to the model of Catholic pedagogy, which sought to respond to the needs of renewal imposed by the twentieth century and expressed through the Second Vatican Council and to reaffirm the dogmas Catholics, cultivating Catholic Christian civilization. It was through the provision of a feminine education that the Catholic Church was able to reaffirm her behavior and values, forming virtuous and Christian teachers, mothers and wives. Thus, it was founded the formation of the normalists in the so-called pillars of Catholic Christian civilization, namely, the patriarchal family and marriage.

Keywords: Normal Course. Women's Education. Catholic Education. Marriage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIA 1.	Aula de costura para meninas. Colégio Caetano de Campos, 1895	50
FOTOGRAFIA 2.	Grupo Escolar Artur Bernardes. Tupaciguara, 1911	89
FOTOGRAFIA 3.	Irmãs fundadoras do Colégio Imaculada Conceição. [195?]	95
FOTOGRAFIA 4.	Fachada frontal do edifício do Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara. Década de 1960	98
FOTOGRAFIA 5.	Entrada do edifício do Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara	99
FOTOGRAFIA 6.	Alunas do curso normal desfilando com uniforme de gala, [196?] ...	103
FOTOGRAFIA 7.	Solenidade de formatura. Entrega de diploma	104
FIGURA 1.	Projeto Arquitetônico Edifício do Colégio Imaculada Conceição. Fachada frontal – 1952	96
FIGURA 2.	Caderneta Escolar	102
FIGURA 3.	Livreto de orações “Ordinário da Missa” -1965	110
FIGURA 4.	Livreto de Orações “Uma alma celestial: a bem aventurada Madre Beatriz”	111
FIGURA 5.	Livro Aulas de Canto Orfeônico. Montagem: Capa e Partituras	113
FIGURA 6.	Caderno de Canto da aluna Hélia Terezinha	117
FIGURA 7.	Marcações para prova. Livro de Sociologia Educacional de Lúcia Helena	128
FIGURA 8.	Caderno de Economia Doméstica. 1963. (Montagem de imagens) ...	137
FIGURA 9.	Arrumação da mesa. Caderno de Economia doméstica, 1963	139
FIGURA 10.	Mulher na sala de estar. Ilustração do Caderno de Economia Doméstica, 1963.....	142
FIGURA 11.	Casa. Caderno de Economia Doméstica	143
FIGURA 12.	A noiva. Caderno de Economia Doméstica	147
FIGURA 13.	Lista de enxoval. Caderno de Economia Doméstica	148
FIGURA 14.	O casamento. Caderno de Economia Doméstica, 1963.....	149
FIGURA 15.	A família e sua geladeira. Ilustração. Caderno de Economia Doméstica.....	150
FIGURA 16.	O cuidado com as roupas. Caderno de Economia Doméstica.....	152
FIGURA 17.	A máquina de costura. Caderno de Economia Doméstica.....	153
FIGURA 18.	Propaganda do tônico Eskay em dois momentos: década de 1940 e década de 1960.....	155

FIGURA 19.	Fotonovela A Carta Fatal. Revista Amiga, nº 28, 1970.....	155
MAPA 1.	Localização do Município de Tupaciguara, no Triângulo Mineiro....	87
GRÁFICO 1.	Congregações Estrangeiras no Brasil.....	77
GRÁFICO 2.	População de Tupaciguara em 1950	93
GRÁFICO 3.	População de Tupaciguara em 1960.....	93
TABELA 1.	As Congregações Católicas e a disseminação de escolas femininas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.....	80
TABELA 2.	Relação de escolas na área urbana de Tupaciguara-MG.....	91
TABELA 3.	Instrução pública de Tupaciguara – 1950.....	94
QUADRO 1.	Horários e Atividades das alunas internas.....	101
QUADRO 2.	Disciplinas do Curso Normal, 1968.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CIC	Colégio Imaculada Conceição
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. OS CURSOS NORMAIS NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA ENTRE PROJETOS E DESCAMINHOS	19
2.1. O Ensino e a formação de professores no Período Imperial	20
2.2. A Lei de Ensino de Primeiras Letras	23
2.3. A Reforma Couto Ferraz	27
2.4. A Escola Normal na reforma Leôncio de Carvalho (1879)	29
2.5. Reformas Educacionais na República Velha	33
2.6. Os Pressupostos da Reforma Francisco Campos	36
2.7. A Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº. 8.530, de 02/01/1946	38
2.8. Lei nº 4.024 de 1961 e a Lei 5.692 de 1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação	41
2.9. A formação de professores durante o Regime Militar (1964 – 1985)	42
3. MULHERES NO MAGISTÉRIO: DE UMA INCÔMODA NOVIDADE À CONQUISTA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS	46
3.1. Instrução feminina: uma novidade inconveniente	48
3.2. O Magistério e a Escola Normal: ofício e formação para homens ou mulheres? ...	52
3.3. A feminização do magistério: um triunfo das mulheres?	56
3.4. As bem amadas: mulheres virtuosas para o bem da escola e da nação	59
4. A CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DE NOSSA SENHORA DO MONTE CALVÁRIO E O CURSO NORMAL DE TUPACIGUARA	64
4.1. A participação das congregações religiosas católicas no processo de feminização do magistério	65
4.2. A Ordem Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário	75
4.3. As congregações católicas e a educação feminina no Brasil	76
4.4. A renovação do projeto pedagógico católico e seus reflexos no Brasil.....	82

4.5. O contexto educacional da cidade de Tupaciguara-MG	86
4.6. A cidade e o colégio	92
4.7. O tempo escolar e as cadências pedagógicas	100
5. A EDUCAÇÃO PELA FÉ	107
5.1. Orar, vigiar e cantar: estratégias de propagação da fé.....	108
5.2. Os manuais de Theobaldo Miranda Santos	120
5.2.1. A construção do projeto pedagógico católico	122
5.2.2. Os valores católicos nas Noções de Sociologia Educacional	126
6. SANTAS ESPOSAS E COMPETENTES GERENTES DO LAR	133
6.1. O itinerário do saber fazer: da jovem princesa aos deveres de uma rainha	134
6.2. O aprendizado das virtudes: mulheres recatadas	144
6.3. A consagração das virtudes: o casamento	147
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS.....	160
ANEXOS	175

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como proposta analisar as práticas de formação de professoras, matriculadas no curso normal do Colégio Imaculada Conceição, uma instituição confessional católica situada no município de Tupaciguara, na região do Triângulo Mineiro em Minas Gerais.

O recorte investigativo vai de 1961, quando se iniciaram as atividades do curso normal no referido colégio, até 1971, ano da promulgação da Lei nº 5.692, que o substituiu pela Habilitação Específica para o Magistério.

O desejo de se estudar o tema remonta as nossas inquietações e questionamentos, surgidos no decorrer da pesquisa de mestrado, realizada na Universidade Federal de Uberlândia, entre 2010 a 2011. Ora, na dissertação, intitulada *Colégio Imaculada Conceição: A história do curso normal (Tupaciguara-MG, 1961 – 1977)*, dentre outras questões, foram abordadas a gênese das atividades do curso normal; os aspectos pedagógicos e disciplinares que influenciaram na formação das alunas e, por fim, as representações que ex-alunas, ex-professores e também os jornais que circularam no período construíram sobre o Colégio Imaculada Conceição.

Contudo, na medida em que os resultados foram compilados e a dissertação escrita, algumas questões que haviam sido apenas indicadas no trabalho, continuaram a nos desafiar exigindo um aprofundamento. A principal delas era a correlação que aparecia entre a formação para o magistério e, também, para as lidas domésticas e a propagação dos valores morais do catolicismo. Observávamos que estes elementos eram tratados como as interfaces de uma mesma arquitetura pedagógica, sendo perceptível nas disciplinas estudadas e nos depoimentos de alunas, colhidos na pesquisa para a dissertação.

Dito de outra forma, a partir da documentação que levantamos e produzimos para nossa pesquisa de mestrado, observamos que o curso normal do Colégio Imaculada Conceição parecia formar não apenas professoras aptas ao exercício do magistério primário, mas mulheres professoras igualmente aptas ao casamento e à difusão dos valores cristãos, pertinentes ao catolicismo. Assim, a título de objetivo, nossa pesquisa de doutoramento procurou confirmar aquela hipótese, observando as formas pelas quais o colégio formou as suas normalistas tendo em vista adequá-las a um modelo feminino difundido pela igreja católica e abraçado pela sociedade do período.

Por certo, a questão tem sido amplamente visitada pela historiografia dedicada à história da educação. Dentre vários e importantes trabalhos publicados, com os quais dialogamos na presente tese, importa destacar primeiramente a reflexão clássica de Bruschini e Amado, *“Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério”*, de 1988. Debruçando-se sobre o terreno histórico, as autoras demonstraram que o magistério como carreira feminina incorporou importantes elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher. Todavia, a despeito disso, observavam que havia pouca articulação entre as pesquisas na área da educação e os estudos sobre a mulher no Brasil. Da mesma forma, eram igualmente raras as pesquisas sobre a mulher que se voltavam para a área da Educação. Destarte, a reflexão proposta por Bruschini e Amado é representativa da junção dos dois temas reflexivos. A partir dali, em fins da década de 1980, uma rica e importante literatura acadêmica foi sendo construída, colocando em pauta pesquisas sobre a mulher na educação sob as mais diferentes perspectivas.

O tema levaria a reflexões fundamentais sobre o processo de feminização do magistério. Nessa perspectiva, se insere a proposta de Demartini e Antunes, publicada em 1993. No trabalho *“Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina”*, as autoras registram como em São Paulo, na virada do século XIX para o XX, a mulher vai adentrando o magistério primário, exercendo a função de professora. Todavia, também demonstram que os postos de controle e formação de novos profissionais permanecem sendo ocupados por homens. Na mesma direção, em 2005, Magda Chamon se dispôs a pensar sobre a *“Trajetória e feminização do magistério: ambiguidades e conflitos”* trazendo a questão para o Estado de Minas Gerais. Elegendo o mesmo recorte, a pesquisadora analisou o conflituoso processo através do qual o trabalho docente foi progressivamente passando de trabalho masculino a trabalho feminino. A investigação proporcionaria, ainda, compreender os mecanismos de poder inerentes ao processo e que engendrariam a construção das identidades profissionais, definindo os contornos do ser professora.

A influência do catolicismo na feminização do magistério, igualmente renderia trabalhos importantes no campo da história da educação. Para nossa reflexão, foi valiosa a contribuição de Paula Leonardi (2008), expressa em sua tese de doutoramento: *“Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalho de duas congregações católicas francesas em São Paulo”*. Partindo do levantamento da vinda das congregações católicas estrangeiras para o Brasil e do estudo de duas congregações francesas instaladas em 1906 e em 1908 –, a pesquisadora lança luzes importantes sobre os investimentos da Igreja Católica na educação feminina no país. Seu trabalho desloca o olhar comumente colocado sobre os colégios

católicos para observar as congregações responsáveis por sua fundação. Assim, Leonardi compreende seus percursos e trabalhos ligados também à educação não formal e a ações executadas em diferentes classes sociais.

Finalmente, a reflexão proposta por Inácio Filho e Rossi (2009) em *“As congregações católicas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: educação feminina (1889-1940)”*, situa a questão na região do Triângulo Mineiro, dentro da qual nosso próprio objeto se insere. Os autores estudam as congregações católicas que se deslocaram para a região oeste de Minas Gerais na Primeira República, desempenhando um papel peculiar na formação de jovens, especialmente, moças. O olhar do trabalho se desloca, principalmente para as escolas normais confessionais, observando nelas a formação da mulher dentro do ideário educativo católico.

Diante da bibliografia pesquisada, nossa tese de doutorado pretende contribuir com o tema, elegendo objetivos pontuais, quais sejam: compreender o processo de feminização do magistério, percorrendo a trajetória histórica que levou à preponderância das mulheres no exercício da docência no Brasil e, dentro desse, a historicidade do curso normal, a relação entre a criação do Colégio Imaculada Conceição e a conjuntura histórica do catolicismo, e, por fim, compreender, dentro da matriz curricular e da experiência cotidiana das alunas, os instrumentos de formação pedagógica que cumpriam a função de moldar mulheres professoras, tementes a Deus, esposas devotadas, donas de casa e mães. Este último ponto, por seu turno, articula-se, contextualmente, ao amplo projeto de expansão católica levado a termo através da educação, após a segunda guerra mundial.

Do ponto de vista metodológico, utilizamos a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico documental. Ela se construiu através da leitura da literatura pertinente aos objetivos pontuais definidos e também da análise da documentação arrolada. Dentro dessa última, destacam-se os documentos produzidos pela burocracia escolar do Colégio Imaculada Conceição, notadamente provas, registros disciplinas e de conteúdo curricular, bem como o material pedagógico utilizado nas aulas de ensino religioso, canto orfeônico, psicologia e filosofia. No caso das duas últimas disciplinas, elegemos para análise os livros adotados do autor católico Theobaldo Miranda Santos, de ensino obrigatório. Além do material pedagógico, também faz parte da documentação uma série de registros escritos produzidos e preservados pelas alunas, dentre os quais se inserem um caderno de economia doméstica, um caderno de canto, um caderno de pensamentos, um caderno de receitas e livros de orações.

Os referenciais teóricos que deram sustentação a essa tese foram ancorados, dentre outros, nos estudos de Vinão Frago e Dominique Júlia a respeito de cultura escolar; Vinão Frago e Augustín Escolano sobre tempo e Espaços Escolares; Magda Chamon e Guacira

Louro sobre gênero e magistério; Moura e Nagle sobre educação católica. Outros autores como Almeida, Buffa, Inácio Filho, Leonardi, Nóvoa, Rago, Saviani, Tanuri e Villela, foram fundamentais para a construção da presente tese.

Os resultados da pesquisa foram dispostos em seis sessões, das quais a presente Introdução, na qual se apresenta o trabalho, é a primeira. Para a segunda sessão, intitulada “*Os cursos normais no Brasil: uma trajetória entre projetos e descaminhos*” realizamos um breve histórico da trajetória dos cursos normais, privilegiando a legislação que foi normatizando estes cursos do Império à Ditadura Militar.

Na sequência, na terceira sessão, “*Mulheres no magistério: de uma incômoda novidade à conquista das escolas primárias*”, procuramos observar o processo de feminização do magistério, trazendo o olhar para a inserção dos sujeitos em seus contextos históricos, privilegiando os conflitos e as contradições inerentes ao processo.

O trabalho segue para uma quarta sessão na qual situamos nosso lócus de análise, qual seja, o Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara. Em “*A congregação das filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário e o curso normal de Tupaciguara*”, situamos a criação do colégio e do seu curso normal na cidade de Tupaciguara, articulando-os com a renovação do projeto pedagógico católico, que teve lugar depois da Segunda Guerra Mundial e definido pelo II Concílio do Vaticano.

O olhar interno acerca da formação das mulheres professoras no Colégio Imaculada Conceição é feito nas sessões subsequentes: na sessão cinco, “*A Educação pela fé*”, examinamos o material pedagógico destinado ao ensino religioso e, também, às disciplinas de Canto e Sociologia. Essa última, a partir da análise do livro texto adotado, *Noções de Sociologia Educacional*, de Theobaldo Miranda. Finalmente, na sexta sessão, intitulada “*Santas esposas e competentes gerentes do lar*”, trazemos à luz o itinerário educativo com vistas a formar as mulheres para o casamento e o gerenciamento de seus lares. As conclusões do trabalho estão expostas na sétima e última sessão, a título de “*Considerações Finais*”.

2. OS CURSOS NORMAIS NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA ENTRE PROJETOS E DESCAMINHOS

Conforme indicado na Introdução do presente trabalho, nessa pesquisa nosso propósito é analisar as práticas de formação de professoras, matriculadas no Curso Normal do Colégio Imaculada Conceição, uma instituição educacional confessional católica, situada no município de Tupaciguara em Minas Gerais e que, a partir de 1961, além de já oferecer o ensino primário e ginasial, instituiu essa modalidade educacional exclusivamente para mulheres, em regime regular, internato e semi-internato. Neste processo, importa-nos compreender as formas pelas quais o referido curso formou suas alunas não apenas para o exercício do magistério, mas também para se tornarem esposas e mães, submissas e tementes a Deus.

O recorte cronológico da investigação foi delimitado entre o ano de 1961, com o início do curso normal no Colégio Imaculada Conceição, até 1971 ano de promulgação da Lei nº 5.692, que substituiu esse tipo de curso pela Habilitação Específica para o Magistério.

Como pano de fundo para nossa reflexão, consideramos pertinente delinear o percurso histórico das políticas educacionais brasileiras, que constantemente reformularam os cursos de formação de professores, desde o Período Imperial até a instauração do Regime Militar no Brasil.

As Escolas Normais brasileiras passaram por intermitentes processos de criação, funcionamento e reformas, até a completa extinção. Do ponto de vista dos interesses e projetos políticos, várias alterações nas leis que regulavam os aspectos administrativos e pedagógicos desses cursos buscaram resolver problemas gerais, ou regionais, quanto à estrutura, aos currículos e os objetivos dessa modalidade de formação.

Ressaltamos que a institucionalização e as sucessivas reformas dos cursos normais no país não foram tarefas exclusivas, assumidas somente pelos poderes públicos. Outras instituições, notadamente as congregações religiosas católicas, também tiveram importante participação nesse processo.

Nesse sentido, para o presente capítulo, elaboramos uma síntese histórica na qual problematizamos e conectamos em nosso estudo a instituição das Escolas Normais com as necessidades apresentadas pelos projetos de expansão da oferta de ensino nas escolas primárias, as diversas demandas sociais pela formação docente, a feminização do magistério e a desvalorização dessa categoria profissional. Para compor a análise, consideramos as

principais reformas no ensino, promovidas por agentes do Estado, como marcos políticos importantes para entender as mudanças estruturais da educação brasileira.

2.1. O Ensino e a formação de professores no Período Imperial

Com a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, várias transformações políticas, sociais e econômicas ocorreram na sociedade brasileira, inclusive no aspecto educacional. Algumas medidas foram tomadas principalmente em referência à instrução em nível superior, uma vez que era necessário formar uma estrutura para subsidiar o aparelho administrativo em plena formação.

Naquele momento, várias instituições, tais como a Academia Real da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), a Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808) e a Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809) foram fundadas. As referidas instituições educacionais, de nível superior, foram criadas com o objetivo de suprir as novas demandas da sociedade, ou seja, a finalidade era formar os quadros técnicos exigidos para essa nova realidade social.

Se os investimentos no ensino superior foram acentuados em decorrência de uma necessidade do país, as iniciativas de educação elementar, por outro lado, ocorridas naquela ocasião, restringiam-se, basicamente, às famílias que possuíam condições financeiras para proporcionar aos seus filhos o acesso à cultura letrada. Para os segmentos da sociedade brasileira que não possuíam recursos para custear uma formação educacional, o ensino, quando ocorria, dependia dos interesses de certas instituições.

Nas grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos, a diversidade era maior, variando de acordo com as posses e os objetivos das famílias que demandavam a instrução ou com as intenções de certas instituições que ofereciam por motivos religiosos – no caso da Igreja e das associações filantrópicas –, ou como preparação para desempenho de ofícios, como a instrução fornecida por algumas corporações profissionais e, até mesmo, por proprietários de escravos. (VILLELA, 2007, p. 98-99).

Especificamente em relação ao ensino primário, as iniciativas de educação pública foram bastante incipientes. No entanto, mesmo que não houvesse interesse da “elite” brasileira em oferecer educação à população, havia, de certa forma, uma necessidade de construir a identidade do povo brasileiro, objetivo que só poderia ser alcançado por meio da educação. Segundo Gondra:

Para o conjunto de cidadãos e súditos do Império, a instrução elementar, por meio das escolas públicas de primeiras letras, era considerada um dos mecanismos fundamentais para a constituição de laços e identidades entre os habitantes do Império e o “mundo do governo”, ou seja, para a “formação do povo”. (2008, p.29).

Assim, além da necessidade do fortalecimento dos laços de identidade do povo brasileiro, o rápido crescimento urbano e o imperativo de qualificação profissional para o mercado de trabalho justificaram o desenvolvimento da política educacional brasileira.

No entanto, apesar de o projeto educacional almejar a integração do povo brasileiro, com vistas à construção da “nação”, uma parte considerável da sociedade encontrava-se marginalizada e excluída desse processo. Aos negros, aos mestiços, aos índios, às mulheres ou aos indivíduos que não possuíam propriedades, o acesso a alguma forma de instrução raramente era possível.

Uma exceção era conferida às mulheres de famílias abastadas, autorizadas a participar dos espaços públicos. As novas demandas sociais provocadas pelo processo de urbanização, a instalação da Família Real na corte e a abertura dos portos pelo príncipe regente D. João VI promoveram uma relativa ampliação das perspectivas sociais para as mulheres da corte e aquelas pertencentes a famílias mais notáveis e abastadas.

Já a inserção em espaços públicos, pelas mulheres integrantes das camadas populares, ocorreu por meio do seu ingresso no mercado de trabalho, seja no comércio ou na prestação de serviços. Desta forma, a participação da mulher, além dos recintos domésticos, tornou-se mais ativa, seja em decorrência de sua atuação social, seja pelo seu ingresso em atividades produtivas impostas pelas relações de trabalho.

Naquele contexto, foi atribuída à mulher a missão civilizatória de restaurar os valores morais da família, assegurar a ordem social e garantir a saúde física e moral da nação. As responsabilidades femininas com a nação e a família favoreceram, mesmo que timidamente, a participação das mulheres no campo educacional.

Com a Independência do Brasil em 1822 e a promulgação da 1ª Constituição, em 1824, as bases legais do sistema educacional brasileiro foram sendo delineadas: “[...] a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a Independência, quando se cogita da organização da instrução popular [...]”. (SAVIANI, 2009, p.143).

Desse modo, com a promulgação da Lei de Ensino de Primeiras Letras em 1827, ficaram ainda mais evidentes as intervenções estatais quanto à organização docente. Nessa ocasião, as ideias liberais de democratização, de obrigatoriedade da instrução primária e de liberdade de ensino já figuravam em debates e movimentos nos Estados Unidos e na Europa.

Em relação à formação de docentes para atuar no ensino primário, a justificativa para se efetivar o estabelecimento de uma Escola Normal estava associada à necessidade de se qualificar os professores em um método de ensino capaz de garantir, minimamente, com baixo custo e de forma rápida, a instrução de uma parcela da população.

Com o objetivo de formar a nação, produzir identidades e vínculos de interdependência entre o povo brasileiro, o governo do Primeiro Reinado incentivou, no campo da educação:

[...] a abertura de aulas e escolas pelos particulares, por meio da Lei de 20 de outubro de 1823. A constituição de aulas públicas, escolas, liceus, colégios, instituições de ensino primário, secundário e superior relacionavam-se às preocupações com a “formação do povo” e às intenções políticas mais amplas de construção da nacionalidade e dos espaços públicos. (GONDRA, 2008, p. 30).

Para promover esse projeto de construção identitária e nacional no país, era necessário, portanto, criar mecanismos de preparação profissional para o exercício da docência, já que esta foi, por muito tempo, exercida como ocupação secundária e realizada por pessoas não especializadas. Nas palavras de Nóvoa:

A função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (1995, p. 15).

A função docente ganhou novos contornos somente após as primeiras iniciativas de organização de um sistema de instituição primária. Ainda segundo Nóvoa (1995), com a Lei Geral do Ensino de 1827, a intervenção estatal se efetivou ao organizar a normatização que definiu o exercício da profissão docente seguindo uma diretriz laica, embora ainda seguisse os modelos escolares oriundos da Igreja.

Procurando compreender o processo de criação dos cursos de formação docente, bem como a qualificação de professores para atuarem no ensino primário, já com uma indicação para a ocupação da tarefa pelas mulheres, analisaremos sucintamente a Lei de Ensino de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827 pela Assembleia Constituinte.

2.2. A Lei de Ensino de Primeiras Letras

A Lei de Ensino de Primeiras Letras estabeleceu, dentre outras deliberações, que, em todas as cidades, vilas e lugares populosos, haveria escolas de primeiras letras. Os proventos destinados ao pagamento dos ordenados dos professores seriam de responsabilidade do governo. Já a qualificação docente, para aqueles educadores que não tivessem formação para ensinar, seria por conta do próprio educador.

Conforme aponta o artigo 3º, a remuneração destinada ao pagamento dos professores era considerada abaixo da média para a categoria, não atraindo docentes qualificados, notadamente os homens, para o desempenho da função. Além disso, para suprir a carência de professores, as Províncias contratavam pessoas com pouca ou nenhuma qualificação para atuarem como docentes do ensino primário. De outro lado, em conformidade com o artigo 4º, nessas escolas seria adotado o método Lancaster, também chamado de método Mútuo de Ensino¹ que, segundo Saviani:

Baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. (2006, p.15).

Embora já fizesse parte do ensino desde 1808, o método do ensino mútuo tornou-se oficial somente em 1827, com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Uma característica bastante peculiar desse método de ensino era o treinamento dos próprios alunos para substituírem ou cooperarem com os professores nas tarefas didáticas. Desta forma, além de serem responsáveis pela organização da escola, limpeza e manutenção da disciplina, os alunos eram direcionados a assumir a função docente. De acordo com Gondra:

Um desses mecanismos era a aprendizagem do ofício docente pela prática, por meio do qual alunos auxiliares e monitores, também chamados de professores adjuntos, se preparavam para iniciar o exercício da docência no interior das próprias escolas e do processo de ensino. Os aprendizes, alunos e alunas das escolas primárias, na maioria das vezes, eram admitidos como substitutos e, na medida em que auxiliavam os professores efetivos, adquiriam os saberes, as técnicas, as regras e os segredos das práticas de ensino, apreendendo, por impregnação cultural, pela experiência, as regras do ofício. (2008, p. 190).

Quanto ao processo de seleção de docentes para atuarem no ensino primário, o artigo 7º explicita que a escolha do profissional seria feita mediante o resultado positivo em exame

¹O Método de Ensino Mútuo também era conhecido pelos nomes: Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster ou Método Lancasteriano de Ensino e Sistema de Madras. (Cf. SAVIANI, 2006, p.15).

de seleção. No entanto, somente aquele que tivesse a conduta moral ilibada teria sua aprovação indicada pelos presidentes. Essa medida demonstra que a reputação do professor era mais importante do que a sua qualificação profissional.

Reconhecendo que os efeitos da Lei não foram satisfatórios quanto aos métodos de formação e valorização dos professores, não se pode negar o esforço realizado em prol da expansão do ensino. Como exemplo, podemos citar os debates acerca da necessidade urgente de escolarização do povo brasileiro, que influenciaram modestas iniciativas para a criação de Escolas Normais no país. De acordo com Castro:

A primeira forma de preparação de professores deu-se nas primeiras escolas de ensino mútuo instaladas a partir de 1820, no Brasil, pois havia a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras como também de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Algumas decisões posteriores indicam que o objetivo era instruir pessoas acerca do método Lancaster. (2006, p. 05).

Esse antigo sistema não contribuiu de modo efetivo para a expansão do ensino primário, nem para a qualificação docente. Nesse sentido, após a promulgação da Lei de 1827 e do Ato Adicional de 1834, que regulamentou a escola primária elementar, tornou-se cada vez mais urgente qualificar os docentes para atuarem nesse estágio da vida escolar. Surgiram, assim, as primeiras escolas normais no país.

As primeiras escolas normais do Brasil foram criadas no ano de 1835, na Província de Niterói e em Minas Gerais. Em 1836, instituiu-se uma Escola Normal na Bahia, instalada apenas em 1842. No Estado de São Paulo, fundar-se-ia a primeira Escola Normal em 1846. Entretanto, tais escolas não lograram êxito, pois, desprovidas de condições financeiras, pedagógicas ou administrativas nem sempre suficientes, vivenciaram trajetórias intermitentes de funcionamento e até de extinção (Cf. TANURI, 1979).

Naqueles primórdios, as escolas de formação docente vetavam o ingresso de mulheres. Somente após alguns anos de funcionamento, as mulheres foram admitidas, tendo em vista a sua formação profissional. Contudo, inicialmente, as aulas foram oferecidas em classes separadas e em turnos alternados. Apesar de, nesse período, o trabalho da mulher ainda ser rejeitado por vários setores da sociedade, a oferta de uma formação profissional para mulheres foi considerada inovadora para a época.

Segundo Saffioti (1976, p.222), as escolas normais, constituídas como “escolas de formação profissional de grau médio, destinavam-se à formação propedêutica e pedagógica do magistério primário”. O ensino era voltado à formação moral e às regras de obediência. O

currículo era bastante simples, assemelhando-se ao que era ensinado na escola primária, com exceção das matérias pedagógicas (Pedagogia e Legislação do Ensino).

Inspiradas na organização das escolas normais francesas, embora com algumas simplificações, as escolas normais brasileiras não tinham condições de preparar docentes qualificados para atender ao projeto de expansão do ensino primário brasileiro, pois não consideravam o contexto social, econômico e político do país. De acordo com Tanuri:

Em todas as províncias, as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como da liberdade de ensino. (2000, p. 64).

Por outro lado, depois de autorizado o ingresso de mulheres, o público feminino tornou-se praticamente hegemônico. Esse aspecto, naquele momento histórico, já indica uma trajetória de “feminização do magistério”, conforme destaca Freire:

A feminização do magistério deveu-se em parte ao processo de urbanização e industrialização, do final do século XIX e início do século XX, que absorveu a mão-de-obra masculina em outros setores, entre os quais, a indústria. Influenciados pela oferta de empregos em setores mais rendosos, os homens começariam a deixar as salas de aula e passariam a se dedicar a outras atividades. (2011, p. 248).

Mesmo com a criação e o funcionamento das escolas normais, os resultados almejados pelo projeto de expansão do ensino elementar no Brasil foram considerados insatisfatórios. Um dos motivos apontados pelos governantes foi a quantidade de profissionais qualificados. Verificou-se que a maioria dos professores era leiga, muitas vezes preparada para outras profissões, mas desprovidos do mínimo de qualificação para atuar nessa modalidade de ensino.

Todavia, quanto ao projeto de formação qualificada de professores, nem tudo fracassou e alguns resultados significativos foram alcançados. A Escola Normal de Niterói, por exemplo, apesar de ter tido um breve período de funcionamento, instável e intermitente, exerceu uma influência notável. Conforme Villela, a Escola Normal de Niterói funcionou como:

[...] um laboratório de práticas que eram estendidas a todo o país pela supremacia que os políticos fluminenses exerciam em nível nacional e cujas bases se encontravam em Niterói, capital da província do Rio de Janeiro. É interessante lembrar que a própria Corte só teria a sua primeira escola normal pública funcionando em 1881, quando a da província (que é a de 1835) já fora criada há 46 anos. (VILELA, 2007, p. 105).

Historicamente, a instrução elementar brasileira foi instituída em condições bastante desfavoráveis. Havia um número insuficiente de escolas para atender a uma população cada vez maior e dispersa em um grande território. As questões físicas, administrativas e pedagógicas das escolas não eram de interesse da maioria dos representantes do governo. A educação não era considerada uma necessidade nacional ou um direito do povo. Nas palavras de Chamon,

O regime político brasileiro, tendo suas bases de sustentação fortemente implantadas no poder local das províncias, não conseguia organizar um sistema de ensino capaz de executar suas diretrizes culturais, inexistia uma política educacional definida e unificada para toda a nação. Somado a tudo isto, os representantes oficiais queixavam-se da falta de recursos que pudessem promover o desenvolvimento do sistema público de instrução. Este sistema de instrução assume desde as suas origens um caráter excludente, deixando, à margem do direito à escolarização, a maioria de seus cidadãos. (2006, p. 06).

Em meio a tantas deficiências quanto ao número de alunos matriculados e à qualidade do ensino, a presença de meninas nas escolas elementares, notadamente as mais pobres, ainda era vista com severas reservas pela sociedade.

Não obstante, conforme destaca Primitivo (1939, p. 244), o texto da 1ª Lei de Instrução Pública determinava que “[...] haverá escolas de meninas nas cidades, vilas e lugares populosos em que os presidentes de província, em Conselho, julgarem conveniente este estabelecimento”. Embora essa medida não se constituísse como uma obrigação legal e sim como uma medida que dependia muito mais da boa vontade dos homens do Conselho, iniciou-se a organização de uma prática educativa para o público feminino.

Considerando as resistências morais e religiosas, o ensino deveria ser ministrado por professores do mesmo sexo que seus alunos. Assim, instruídas por professoras, as meninas tinham direito somente à escola primária, sendo-lhes negada a continuidade de seus estudos. O currículo escolar dava ênfase a trabalhos com agulha e tesoura, com a exclusão dos conteúdos que exigiam o desenvolvimento do raciocínio. Essas matérias apareciam de modo mais explícito e frequente nos cursos de formação destinados ao público masculino. Outro fator, a segregar as mulheres no campo educacional, era a insuficiência de estabelecimentos escolares para atender a essa nova demanda.

Podemos citar, como exemplo da situação acima descrita, o total de estabelecimentos públicos escolares na Província de Minas Gerais. Em 1837, existiam 100 escolas públicas de primeiro grau, sendo somente 14 destinadas às meninas. Os meninos, por sua vez, que

diferentemente das meninas podiam continuar seus estudos, tinham 29 escolas de segundo grau. (Cf. CHAMON, 2006).

Diante deste cenário de exclusão social e de gênero, de restrições nos currículos nas escolas e da precariedade do ensino, cresciam no país os debates por melhorias no sistema escolar. A necessidade de uma reforma na instrução pública elementar, almejando diminuir as altas taxas de analfabetismo no país, era uma constante.

Nesse devir de insatisfação, descontentamento e desorganização do ensino público, no Segundo Reinado do Período Imperial, um decreto sobre o tema foi promulgado por Couto Ferraz, então ministro na época.

2.3. A Reforma Couto Ferraz

A Reforma Couto Ferraz, estabelecida pelo Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, promoveu um conjunto de medidas que regulamentou a Instrução Primária e Secundária do Município da Corte.

Em relação à qualificação do docente destinado ao magistério primário, a Reforma Couto Ferraz exigia que o educador fosse brasileiro, maior de idade, portador de idoneidade moral e capacidade profissional. Para avaliar a capacidade profissional do professor primário, o decreto exigia que fosse criada uma comissão de examinadores para aplicar aos interessados um exame oral e outro escrito, relacionados à leitura, à escrita e às quatro operações matemáticas.

Quanto à contratação de professores e sua formação, o próprio relator do Decreto já havia demonstrado anteriormente, em debates sobre a educação, suas dúvidas relacionadas às escolas normais. Conforme Saviani:

Para ele [Couto Ferraz] as escolas normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificante em relação ao número de alunos que nela se formavam. Por isso já antecipara na província do Rio de Janeiro a solução adotada no Regulamento de 1854: a substituição das escolas normais pelos professores adjuntos. Daí um inteiro capítulo, o de número II, do título II, dedicado aos “professores adjuntos; substituições nas escolas”. A ideia pedagógica aí presente era de formação na prática. (2006, p. 21).

Desta forma, o projeto de qualificação docente por meio da instituição de escolas preparatórias não obteve maior apoio ou incentivos do Governo. De fato, o que ocorreu foi um ligeiro processo de extinção dos cursos de formação docente e a adoção da formação de professores pela prática.

De acordo com a Reforma Couto Ferraz, especificamente no seu artigo 35, a ideia de formação pela prática consistia em admitir, por concurso geral, alunos maiores de 12 anos, de todas as escolas públicas, que se encontrassem em processo de formação no ensino primário, com bom rendimento escolar, comportamento exemplar e que desejassem atuar como docentes auxiliares. Os candidatos aprovados nessa seleção, por meio de uma lista, aguardavam as designações do Governo para os cargos de professores públicos adjuntos.

Após um período de três anos de preparação prática, contato com os conteúdos e aprovação nos exames finais, esses novos professores eram nomeados para substituir os educadores que tivessem algum impedimento ou para assumir o ensino em escolas primárias. Em casos extremos, com a ausência de professores para o desempenho do magistério, o Governo disponibilizaria uma gratificação específica para um padre, um professor particular ou outro professor público, que se disponibilizassem para o exercício da função docente. Essa formação pela prática era menos onerosa do ponto de vista econômico, pois, de acordo com Gondra:

[...] a economia do sistema de formação pela prática se expressava na possibilidade de se atingir, ao mesmo tempo, os objetivos de escolarizar a população e garantir a reprodução do magistério, sem arcar com as despesas necessárias à manutenção das escolas pedagógicas. (2008, p. 192).

Para reorganizar a formação docente, o regulamento proposto na Reforma Couto Ferraz prescrevia uma série de obrigações e penalidades, caso os envolvidos transgredissem as normas.

Além do cumprimento da rotina diária de instrução, como lições, exercícios, entre outras atividades, os professores também comporiam uma rede de fiscalização, que objetivava informar o Governo Central sobre a frequência e o aproveitamento dos alunos. Deste modo, criou-se uma rede de Inspeção Escolar. As repreensões e multas eram aplicadas diretamente pelo Inspetor, enquanto as suspensões ou demissões ficavam a cargo do Conselho Diretor. Analisando os dispositivos presentes na Reforma, Limeira e Schueler (2008), observam que:

Nos dispositivos do Regulamento de 1854 estão compreendidas as atividades cotidianas dos espaços escolares. Do controle da sexualidade a partir das questões de gênero a disseminação dos saberes e leituras autorizadas nas práticas educativas, a Reforma Couto Ferraz lança suas intervenções, cuja pretensão é estabelecer regras de funcionamento e organização das instituições privadas, tornando-as submissas ao olhar esmiuçante do Estado Imperial. Neste sentido, o Artigo 111º, cuja determinação é precisa e generalizante, traduz este plano. Nele, se observa que “As escolas particulares ficam sujeitas à inspeção dos Conselhos Municipaes e Inspectores Parochiaes. Os inspectores representarão ao inspector geral sobre

qualquer facto que possa desconceituar o collégio ou o professor” [sic]. (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 43).

A conduta moral e os valores religiosos também se configuravam num importantíssimo requisito para a contratação de professores pelo Governo Central, pois era muito mais vantajoso manter um rígido controle sobre os professores do que investir em capacitação pedagógica. De acordo com a normatização imposta, o professor deveria apresentar provas de moralidade e capacidade para o exercício profissional. No caso das professoras mulheres, a exigência moral alcançava, inclusive, a vida privada. Em conformidade com o Artigo 133, a Lei Couto Ferraz exigia:

As professoras devem exhibir, de mais, se casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do óbito de seus maridos; e se viverem separadas destes a pública sentença que julgar a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magistério público tendo 25 anos completos de idade, salvo se ensinarem na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade. (BRASIL, 1854, s.n.).

Além de atestados, folhas corridas e certidões, professores e professoras deveriam apresentar um vestuário decente, tendo em vista que a sua aparência também atestaria sua boa conduta e moralidade. Assim, até praticamente o final do século XIX, a missão do professor deveria ser a condução moral e civilizatória de seus alunos.

Com relação às Escolas Normais, Saviani (2006) observa que quase nada foi feito pela Reforma Couto Ferraz. A maioria dos estabelecimentos de formação docente foi extinta e os educadores foram substituídos gradativamente pelos professores adjuntos. Na contramão dessa corrente, porém, algumas Províncias deram sequência ao esforço de criar aquele tipo de escola. Exemplo disso foi a Escola Normal de Niterói, fechada pela Reforma em 1849 e reaberta 10 anos depois. (Cf. SAVIANI, 2006).

2.4. A Escola Normal na reforma Leôncio de Carvalho (1879)

Nas últimas décadas do século XIX, ressurgiu a preocupação com as questões educacionais e críticas quanto à qualificação de professores, uma vez que o método Lancaster, ou seja, de ensino mútuo, não conseguiu encaminhar com eficiência a formação de professores para atuarem no ensino primário. Desta feita, o projeto de qualificação docente por meio das escolas normais voltou a ser considerado como uma possibilidade a ser retomada.

No ambiente de debates que se formou na Corte, o deputado Carlos Leôncio de Carvalho, representante da Província de São Paulo e ministro do Governo Imperial, decretou,

em 19 de abril de 1879, uma reforma da instrução pública do ensino primário, secundário e superior, autorizando a criação de escolas para cada um desses segmentos educacionais.

Buscando a renovação educacional em meio aos movimentos políticos e econômicos que impulsionaram a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, a Reforma Leôncio de Carvalho rompeu os ditames do decreto de Couto Ferraz e contribuiu para o revigoramento da Escola Normal.

O uso das instalações físicas dos Liceus para o ensino dos futuros professores, o acréscimo das matérias pedagógicas e a permissão da frequência feminina propiciaram um apoio ao papel das mulheres na Educação. Nas palavras de Tobias (1986, p. 144), “[...] as Escolas Normais silenciosamente, mas profundamente, arrancaram as mulheres de seus enclausuramentos, elevando-as, instruindo-as e delas fazendo as primeiras professoras do Brasil”.

A situação das escolas, nas últimas décadas do século XIX, já apresentava uma frequência maior de alunas, tanto no ensino primário quanto nas poucas escolas normais que ainda resistiam no país. A intenção de incluir as mulheres na vida pública e profissional era também o desejo do presidente da província de Minas Gerais, Francisco Leite da Costa Belém:

É preciso estabelecer-se algumas escolas secundárias para as meninas. Não há nenhuma mantida à custa da Província, deve-se muito rezear deste olvido da instrução da mulher. Faz-se necessário que as mulheres adquiram o hábito do trabalho para ganharem com ele honestamente a vida e se habituarem para o cumprimento de seus deveres de filhas, esposas e mães. Basta refletir na transformação social que se aproxima, para sentir que não se pode guardar por muito tempo esta medida. (PRIMITIVO, 1939, p. 174).

As novas demandas da sociedade brasileira passaram a exigir a presença de mulheres na esfera pública, tornando-se necessário, portanto, ampliar a escolarização feminina. Conforme lembra Chamon, no ano de 1871,

Foi promulgada a lei de criação de Escolas Normais em Minas Gerais. Estas escolas, inicialmente em número de três, previam a frequência comum de homens e mulheres em lições alternadas. Desde sua implantação estas escolas atraíram um maior número de moças do que rapazes na província mineira. Enquanto os rapazes que procuravam a escola normal eram originários das classes trabalhadoras, as moças originavam-se das camadas mais favorecidas da população. Afinal, esta era a única oportunidade oferecida às mulheres para a continuidade de seus estudos (2006, p. 8).

Naquele contexto, na Província de Minas Gerais, em 1879, foram instituídas escolas mistas, permitindo a frequência de meninos e meninas. Equiparou-se também o salário entre

os professores mineiros, sem distinção entre os sexos. No entanto, se as mulheres eram atraídas para os cursos normais como única forma de continuar seus estudos, os homens, por sua vez, desviavam-se do magistério. Nessa ocasião, a maioria dos homens procurava novas oportunidades de trabalho, mais bem remuneradas e em outros setores da economia.

Era necessário formar uma categoria profissional que não buscasse, somente no salário, o motivo para o ofício. Como as mulheres que procuravam o magistério, à época, pertenciam às camadas mais favorecidas da sociedade, seu interesse não se restringia ao financeiro, mas pautava-se, sobretudo, na própria formação e no significado disso para o público feminino: sua emancipação. Além disso, já existia um discurso que considerava a mulher detentora de atributos virtuosos, necessários para ensinar as crianças.

Este argumento, que autorizava a inserção das mulheres na docência em nome da moral e bons costumes e permitia o acesso feminino ao espaço público, com a devida aprovação social, marca uma postura machista que só cede lugar às professoras como “regeneradoras morais”, conforme nos explicita Villela:

[...] em finais do século XIX, como o campo educacional expandiu-se quantitativamente, a explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada, portanto, na óptica capitalista. Nega que as mulheres tenham entrado nesse campo sem a resistência dos homens. Na verdade, a ampliação da necessidade de mulheres assumirem o magistério de escolas femininas foi dando ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade. (2007, p. 120).

A justificativa de que a mulher possuía os atributos necessários para contribuir com a formação humana, tais como docilidade, meiguice, condição de maternidade, aliados ao discurso positivista e higienista propagado no período em questão, foram fatores a colaborar para que a feminização do magistério ocorresse e se efetivasse em quase todo o território brasileiro.

No entanto, essa mesma situação imposta à mulher serviu como elemento de resistência para que elas adentrassem no campo profissional, legitimando sua participação na vida econômica e social do país. Conforme Chamon,

O incentivo à frequência das escolas normais partia do ideário das políticas públicas, que apelava para uma missão civilizatória e patriótica das mulheres como mães e educadoras. Por outro lado, a oportunidade de ter um maior acesso ao espaço público, quer frequentando a escola normal quer atuando como servidoras da pátria no sistema de ensino elementar constituía uma nova possibilidade para as mulheres abrirem uma fresta nos estreitos limites que a ideologia patriarcal lhes impunha. (2006, p. 9).

A presença do sexo feminino nas escolas normais refletia um profundo avanço para aquela época. No entanto, era uma pequena fresta que se abria numa sociedade patriarcal e machista. O ensino, por exemplo, era oferecido em salas específicas para homens e mulheres, muitas vezes com turnos e até dias alternados. Esta exclusão também é identificada no currículo das escolas normais. A maioria dos conteúdos disciplinares oferecidos para o sexo feminino era direcionada para as práticas domésticas, abstendo-se dos conteúdos específicos das áreas de exatas, que então eram parte integrante dos cursos tidos como de “perfil masculino”.

Entretanto, com a Reforma Leôncio de Carvalho, algumas demandas curriculares da Escola Normal foram atendidas, sendo a principal delas a inserção da prática do ensino primário como uma das disciplinas curriculares obrigatórias. Essa disciplina garantiu maior legitimidade na qualificação dos professores e contribuiu para amenizar as dificuldades pedagógicas relacionadas ao ensino das primeiras letras.

A despeito de tantas novidades, na prática, a formação moral e religiosa era considerada mais importante e valorizada, de modo que os futuros professores deveriam dominar apenas o método de ensino, isentos de uma formação mais profunda dos conteúdos.²

Desse modo, com todas as alterações no ensino normal propostas pela reforma Leôncio de Carvalho, o número de escolas de formação docente começou a se ampliar no Brasil, como se depreende de Chamon:

Em 1882 a província de Minas Gerais conta com cinco escolas; em 1888 o número dessas escolas amplia-se para oito, passando em 1894 a dezessete. No entanto, as péssimas condições materiais e de organização em que se foi construindo a pouca instrução que chegava ao povo, não foram alteradas. Era comum os próprios professores pagarem o aluguel das “casas de escola” e enfrentarem grandes distâncias para terem acesso ao local de trabalho, tudo isso somado aos escassos pagamentos de seus salários. (2006, p. 10).

Apesar da lenta e gradativa ascensão, os cursos normais ainda apresentavam deficiências materiais, pedagógicas e administrativas, implicando no fracasso dessas escolas preparatórias de professores primários. Por outro lado, as reformas de ensino elementar também contribuíram para a manutenção do status quo dessa modalidade de ensino.

²O método de ensino proposto nas reformas educacionais promulgadas no Brasil implicou na dificuldade de funcionamento dos cursos de preparação docente no país. A Reforma Couto Ferraz, por exemplo, ao adotar o método simultâneo de ensino, priorizou o professor adjunto, contribuindo para fortalecer a fragilidade pedagógica e administrativa das escolas normais.

2.5. Reformas Educacionais na República Velha

A Proclamação da República, em 1889, foi um período de grande efervescência em prol da democratização do ensino no país. O regime republicano apoiou a educação como força propulsora para reverter a situação de estagnação cultural, vivenciada pela maioria da população brasileira. Nesse período, o ensino foi considerado imprescindível para a conquista da cidadania e instrumento para a consolidação da nova ordem social que principiava no Brasil. De acordo com Chamon:

Uma ampla discussão sobre escolarização compulsória se instala e faz emergir a defesa de diferentes propostas pedagógicas para as diferentes classes sociais: aos privilegiados, uma formação mais geral e científica, visando ao fortalecimento intelectual de uma elite projetada para a direção dos destinos da nação; ao povo, uma formação elementar disciplinadora, direcionada para o trabalho assalariado (2006, p. 10).

Observe-se que, após a Proclamação da República, a sociedade brasileira tornou-se distinta daquela antiga sociedade imperial e escravocrata. Isto decorria, também, das novas demandas ocasionadas pelo movimento econômico proporcionado pela industrialização incipiente e urbanização das maiores cidades como Rio de Janeiro e São Paulo.

Nesse sentido, foi atribuído à escola o papel diferenciado de formação civilizacional. Para aqueles que possuíam condições econômicas mais favoráveis, era possível o acesso aos cursos superiores. E, para os mais pobres, o papel da escola era apontado para formação profissional.

O Brasil, era um país que somava 67% de analfabetos em sua população, como registra o censo de 1890, e que indicava a quase ausência de um sistema público de ensino elementar, precisava ser no mínimo moralizado. O seu povo precisava ser “civilizado”, para melhor atender aos interesses dominantes, preparando-se para a disciplina do trabalho, quer no campo, quer nas zonas urbanas onde acanhadamente começavam a despontar as primeiras indústrias. Somente uma cruzada civilizatória poderia dar conta desse processo. A idéia de que a mulher é elemento moralizador por excelência e o reconhecimento de que a educação da mulher seria de grande importância para a moralidade dos povos passa a intensificar-se no discurso oficial e a repercutir na sociedade. A velha mentalidade patriarcal começava a ceder espaço às filhas, frente aos apelos oficiais que se intensificavam [sic]. (CHAMON, 2006, p. 10).

O país deu início a um ciclo de reformas educacionais em prol da alfabetização do povo brasileiro. Nesse processo, as jovens mulheres das cidades perceberam no magistério uma oportunidade de estudar, bem como a possibilidade de um ofício com a devida aprovação

social. Da mesma forma, o processo de escolarização foi considerado um instrumento a facilitar a inserção de alguns membros da população brasileira na esfera política do país.³

Nesse período, o sistema público de ensino ainda não dispunha de um grande contingente feminino escolarizado, que pudesse preparar pedagogicamente outras mulheres para atuarem na rede de escolas públicas. Ainda de acordo com a autora:

A Escola Normal é que ia assumindo a função de preparar profissionais para atuarem na rede de escolas primárias públicas, em expansão, tão necessárias ao novo modelo político, econômico e social, sem contudo perturbar a sua ordem. O número de escolas normais, como esclarecemos anteriormente, vai sendo gradativamente ampliado. Essas escolas sofrem, também, uma grande reforma curricular, porém sem perder o velho objetivo: a formação para a moralização e o exercício da obediência. A educação das mulheres nas escolas normais passou a ocupar lugar de destaque na agenda das políticas públicas. Em 1906, o governador João Pinheiro, com sua equipe, empreendeu uma grande reforma da instrução pública. Essa reforma estabeleceu a criação dos primeiros grupos escolares do Estado e da Escola Normal da Capital, destinada exclusivamente ao sexo feminino. O discurso oficial fazia a apologia da dignidade do trabalho educativo e enfatizava o sagrado, o divino e o caráter de vocação natural daqueles que se destinavam à “nobre missão”. Esses apelos discursivos foram sendo articulados aos ensinamentos das escolas normais e às práticas legitimadoras de uma nova cultura escolar, que se organizava no interior das escolas, tão necessária aos interesses capitalistas em expansão (CHAMON, 2006, p. 12).

Por essa perspectiva, caberia às mulheres a tarefa do ensino não apenas como uma profissão ou ofício, mas como uma “missão”. Porquanto consideradas como detentoras de habilidades para a organização, higienização e disciplina das crianças, o papel das professoras foi assim definido: construir uma nova cultura escolar capaz de formar cidadãos obedientes e aptos para o trabalho urbano e rural. Desta forma, para Lima, a escola:

[...] assumirá o papel de instância formadora de mentalidades voltadas para o exercício da cidadania, mas com destaque especial para a divisão do trabalho social, determinadas pelas relações sociais de produção: tem-se a preocupação de formar elites pensantes, engajadas com a gestão da produção econômica, bem como voltadas também para as diretrizes políticas da nação. Por outro lado, a preocupação é também formar uma nova classe de trabalhadores, cuja formação escolar também se tornou real necessidade, no sentido de adaptar a mão-de-obra disponível para a execução das atividades, no interior do novo modelo econômico, que vem surgindo gradativamente, baseado no processo de industrialização. (2009, p. 04).

³Como os valores que se difundiam diziam respeito também à política, fortaleceu-se a mística de que a política mineira humanizava-se em diálogo com a criação libertária e com a cultura. Os estudiosos dos anos 20 estenderiam tal particularidade a outras unidades da Federação, mas dificilmente discordariam do papel crucial que intelectuais mineiros desempenharam na definição de políticas culturais do pós -30. Nomes como Gustavo Capanema, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Francisco Campos e Carlos Drummond de Andrade estarão definitivamente associados à montagem do projeto educacional e cultural do futuro governo Vargas. Sem dúvida trata-se de projeto de longa duração, de presença até hoje incontestes na sociedade brasileira (BOMENY, 1994, p. 17).

Com o início do período republicano, várias reformas educacionais foram aprovadas no país. Porém, até 1920, não ocorreram alterações significativas para o ensino primário e normal. Entre as reformas do período, podemos mencionar: a Reforma Benjamim Constant (1890), a Reforma Epitácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Correa (1911)⁴. A maioria delas tratou especificamente do atendimento do Ensino Primário e Secundário. Destaca-se, excepcionalmente, a Reforma Educacional Carlos Maximiliano, de 1915, naquela época já considerada inovadora por cancelar as alterações da Reforma de 1914 e por instituir os exames vestibulares para ingresso nos cursos superiores. Não obstante, em suma, não apresentou mudanças quanto à formação de professores e ao ensino primário.

É importante lembrar que a década de 1920 foi um período de intensa movimentação social, em especial da classe operária, contra a situação política, econômica e social vigentes. Era desconcertante, dentre outras mazelas, o país não dispor de um sistema educacional de qualidade e disponível a toda a população. Em pronunciamentos de intelectuais, manifestou-se a crítica junto ao desejo de promover novas políticas, capazes de reverter as situações de descaso e abandono vivenciadas pela educação brasileira.

Em dezembro de 1920, foi sancionada a Reforma Educacional de Lourenço Filho no Estado de São Paulo, pela Lei nº 1.750. Essa reforma previa a redução do curso primário de quatro para dois anos, a diminuição dos conteúdos na grade curricular, a não reprovação como estratégia pedagógica (para se aumentar o número de matrículas nas escolas públicas), a obrigatoriedade e gratuidade escolar para alunos entre nove e dez anos de idade, a criação do curso médio, formado pelos 3º e 4º anos primários e a criação de uma taxa de matrícula.

A Reforma Educacional de Lourenço Filho também contemplou os cursos de formação docente. Uma das propostas da reforma pautou-se na reorganização do currículo das escolas normais, conferindo maior autonomia didática para o professor. Além disso, criaram-se laboratórios e conteúdos disciplinares para a prática de ensino, implantaram-se delegacias regionais de ensino e o recenseamento escolar, com o objetivo de identificar carências setoriais na alfabetização das crianças. Segundo Monarcha, a Reforma Educacional de Lourenço Filho foi considerada:

[...] um marco inicial do ciclo de reformas estaduais movido pelos propósitos de renovação dos métodos e processo de ensino e finalidades sociais da educação; ciclo este nomeado pela historiografia acadêmica como “movimento Escola Nova”. (2010, p. 34).

⁴ A Reforma educacional Rivadávia Correa de 1911 garantiu maior liberdade e autonomia aos estabelecimentos de ensino que optaram por retornar ao ensino parcelado. A certificação de conclusão do ginásio não garantia acesso ao ensino superior, somente serviria como atestado de frequência e aproveitamento nos estudos superiores. A admissão nos cursos superiores seria administrada nas próprias faculdades.

Desta forma, a busca de mais profissionais qualificados para atuar como docentes na escola primária reacendeu o desejo de se expandir o curso normal. Ao final dos anos de 1920, surgiram propostas de uma reforma educacional nacional, que contemplasse tal objetivo: a Reforma Francisco Campos.

2.6. Os Pressupostos da Reforma Francisco Campos

Sabemos que no Brasil os processos de estatização do ensino e de formação de professores, bem como a introdução da ciência aplicada à Pedagogia, consolidaram-se somente após o século XX, estendendo-se até a contemporaneidade. Na Europa, por outro lado, esse processo foi iniciado e concluído no século XIX.

Em relação à adoção do cientificismo aplicado ao ensino, consideramos que os princípios da Escola Nova fundamentaram a maioria das reformas educacionais estaduais promulgadas no país, após 1920. Nesse período, havia um desejo de difusão das boas escolas, expressos nas bandeiras do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico”. Conforme aponta Nagle (1974, p. 264), já não importavam os esforços para apoiar a escola (entusiasmo); o que mais importava era difundir a escola que reproduz um modelo novo (otimismo).

Durante a década de 1920, também ocorreram outras reformas nos Estados e, ainda, inquéritos sobre a urgente necessidade de se promoverem mudanças estruturais na educação. Segundo Freitas:

Entendida como doença social, a falta de escolarização era a ideia força de uma razão clínica em processo permanente de apropriação por parte dos que consideravam o analfabetismo o pai de todos os males da nação. A identidade nacional era deduzida a uma paideia médico-jurídico-pedagógica que oferecia as palavras-chave para que diferentes plataformas políticas tivessem, em comum, o mesmo senso de que o país estava amarrado à falta de dinamismo de sua população, deficiência essa decorrente da doença corpórea e do “raquitismo intelectual”. (2009, p. 41).

Eram recorrentes os debates acerca da situação da escola pública, apontada como deficitária e inoperante para reverter o quadro do analfabetismo no Brasil. Eclodiu, assim, o desejo de elaborar uma política de defesa cívica do país, a ser realizada pela escola pública. Para tanto, teve enfoque a necessidade de uma mudança pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Por essa perspectiva, caberia à escola pública primária acabar com a ignorância da população brasileira permitindo, com isso, findar o parasitismo político que se perpetuava no país.

Tornar o Brasil civilizado significava incluir as crianças, especificamente aquelas menos favorecidas, consideradas como perigosas, sujeitas à criminalidade e ao abandono social. Segundo Monarcha (2010), seria papel da escola pública exercer uma ação social purificadora, ao eliminar o fardo do analfabetismo, valorizando, conseqüentemente, a educação como mecanismo para se alcançar esse objetivo.

Além da perspectiva política, que assinalava na educação um instrumento de integração social e fator civilizatório, do ponto de vista econômico, o processo capitalista de industrialização e de urbanização alterava as relações de produção, exigindo mudanças de postura do trabalhador frente às novas demandas por qualificação e entrosamento com o novo mundo do trabalho.

Destarte, tornou-se urgente divulgar a importância da educação escolar como ferramenta necessária para o avanço social da população brasileira. Iniciou-se, assim, um lento e progressivo aumento de escolas no país. Quanto à formação de professores primários, o número de escolas normais também aumentou, não obstante as resistências do Estado que considerava altos os custos dessa formação.

Nesse momento histórico, o sistema educacional era descentralizado, ou seja, cada um dos Estados deveria garantir a educação às crianças, além de nomear e qualificar a maioria dos educadores. No entanto, os cursos de qualificação docente, na maioria das vezes, eram insuficientes para capacitar o contingente de professores necessário para atender o público que carecia do ensino primário.

Nessas circunstâncias, alguns Estados do Brasil resolveram alterar o “Curso Primário Complementar” para o “Curso para Formação de Professores”. Esta mudança na estrutura organizacional do curso primário ocasionou o surgimento de mais uma possibilidade de formação docente: os complementaristas. De fato, a alteração não incidiu no currículo vigente, apenas acrescentou um ano a mais para a prática de ensino ser realizada e anexada ao currículo.

Finalmente, depois de concluir esse curso complementar, os alunos já estavam autorizados a prestar concurso e atuarem como professores. A nova categoria ficou conhecida como professores complementaristas, pois formados apressadamente por uma prática, como leigos, em contraponto com os outros, formados pelos currículos dos cursos normais.

Após a ascensão de Vargas ao poder, em 1930, muitas demandas sociais foram observadas, incluindo a homogeneização de regras para o campo educacional em todo o país. Em 1931, foi sancionada a Reforma Educacional de Francisco Campos. Importa ressaltar que, para Campos, a finalidade exclusiva da Reforma não seria somente a ascensão dos estudantes

aos cursos superiores e, sim, a formação do cidadão para todos os setores da economia nacional. Nas palavras de Lima:

A reforma de Campos atinge tanto o nível primário de formação quanto as escolas normais, como um estágio na consolidação da democratização social. A preocupação é tomar uma série de medidas relacionadas à estrutura interna escolar, voltadas para reestruturação das instituições escolares, a fim de buscar a adaptação necessária para a modernização de Minas Gerais. O sucesso da implantação e modernização do ensino primário, logicamente, também dependia de uma boa estruturação e reformulação do ensino normal, responsável direto e majoritário pela formação de professores que atuariam no ensino primário, a partir das reformas empreendidas por Francisco Campos. (2009, p. 7).

A reforma educacional de Francisco Campos, em Minas Gerais, previa uma transformação na parte física, administrativa e pedagógica dos estabelecimentos escolares, modificações influenciadas pelas teorias da Psicologia Educacional e pelos princípios da Escola Nova.

Uma das consequências dessa nova reconfiguração do ensino foi a distinção dos estudos propedêuticos e profissionais: verificou-se, em alguns Estados, a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal; ou a divisão do Curso Normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional.

Assim, o Curso Normal tornou-se um curso de segundo ciclo, definido como uma categoria especificamente pedagógica, sem disciplinas de caráter geral como as que já eram ministradas no ginásio.

2.7. A Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº. 8.530, de 02/01/1946

A Constituição de 1937 garantia ser de responsabilidade da União organizar o ensino em todos os níveis no país. No entanto, em decorrência do período político marcado pelo autoritarismo, conhecido por Estado Novo, pouco se debateu sobre as consequências e objetivos desse decreto. Conforme nos recorda Vicentini,

O resultado foi uma lei minuciosa, que pretendia regular os aspectos cotidianos do ensino, tal como o limite máximo de horas semanais de aula, o modo pelo qual os programas das disciplinas deveriam ser redigidos, chegando mesmo a registrar que “os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames”. O único espaço que restou para as diferenciações regionais nessa lei foi com relação aos aspectos de organização administrativa geral dos cursos e a possibilidade de se acrescentar ao currículo proposto pela lei elementos especializados que atendessem às peculiaridades regionais. (2009, p. 42).

A Lei Orgânica do Ensino Normal uniformizou a estrutura pedagógica e curricular dessa modalidade educacional no país. Esta centralização permitiu que os diplomas dos professores primários tivessem validade em todo o território nacional, embora alguns Estados, até meados dos anos de 1960, se recusassem a aceitar, para ingresso na rede de ensino, os professores formados em outras unidades da federação.

Em relação às peculiaridades regionais, a referida Lei passou a considerar as características econômicas do local onde a escola estava inserida. Nos locais pouco desenvolvidos economicamente, o conteúdo do Curso Normal seria reduzido; enquanto que, nas grandes cidades, os conteúdos deveriam ser mais aprofundados.

Naquela ocasião havia um número expressivo de professores leigos atuando no Ensino Primário. De acordo com Fernandes (1966), em 1940 havia 40% de professoras sem habilitação atuando no Ensino Primário. Esse percentual aumentaria para 47% no ano de 1957 de modo que, num total de 183.056 professores, 85.684 eram leigos.

Diante desse quadro caótico, de professores atuando sem qualificação profissional no Ensino Primário, a alteração da modalidade do Curso Normal para Curso Profissionalizante resultou em maior visibilidade para a categoria docente e incentivou o aumento de professores, que já atuavam como docentes, a regularizarem sua profissão por meio de uma formação própria para o magistério.

Diante disso, após a promulgação da Lei Orgânica de 1946, o Ensino Normal passou a ser um ramo do ensino profissional, dividido em duas modalidades: a escola normal regional, responsável pela formação de professores primários, com duração de quatro anos; e a segunda modalidade, com duração de três anos, responsável pela formação de professores primários com habilitação profissional para o Magistério e Administração Escolar.

Com relação ao currículo das escolas normais, este era único, abrangendo o predomínio de disciplinas de caráter técnico-pedagógico, tais como Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, conferindo um caráter mais acadêmico ao então currículo das normalistas. Entretanto, mesmo com o acréscimo dos conteúdos de caráter técnico-pedagógico, é importante destacar que também se ministravam disciplinas de prendas domésticas, técnicas de higiene e organização doméstica. Nessa ocasião, a frequência maior nas Escolas Normais também era feminina, consolidando a crença, ainda que em senso comum, de que as mulheres eram mais bem qualificadas para a educação das crianças.

A Lei Orgânica também garantiu que o Ensino Normal nas escolas públicas fosse gratuito. No caso das escolas particulares, o governo deveria oferecer subsídios para custear os estudos dos alunos sem condições financeiras. Em contrapartida, os alunos deveriam

trabalhar como professores do ensino primário por cinco anos, na região onde cursaram o ensino normal.

A partir de 1950, as Escolas Normais, juntamente com os demais cursos de nível médio, passaram a dar o direito de acesso às normalistas ao Ensino Superior, além de oferecer a habilitação para o Magistério.

Embora os avanços proporcionados pela Lei Orgânica do Ensino Normal refletissem uma considerável expansão dessa modalidade educacional no país, incluindo a rede particular de ensino, várias críticas circularam nos ambientes escolares daquele período. As escolas normais particulares não eram submetidas à fiscalização e ao controle do Estado, a exemplo das escolas públicas. Por consequência, como resposta a essa demanda, os diplomas das instituições particulares somente eram reconhecidos após uma inspeção pelos órgãos públicos.

E não foi somente isso. O currículo de formação do magistério ficou muito semelhante ao dos cursos ginasiais e colegiais, o que também foi objeto de crítica. Além disso, uma série de outras questões igualmente contribuía para a baixa qualidade dos cursos de formação docente, tais como: a permissão para frequência de estudantes oriundos de qualquer curso profissionalizante de primeiro ciclo ou do curso ginásial; a baixa exigência de conhecimentos necessários para a aquisição do diploma de Magistério; a inexistência de uma articulação das disciplinas que integravam o currículo. A somatória destes fatores impulsionariam a decadência das Escolas Normais.

Não obstante a todas aquelas fragilidades, acrescentamos as transformações que o sistema escolar brasileiro sofreu entre os anos de 1950 e 1960, notadamente o ingresso de um grande número de crianças das camadas mais pobres. Para esta nova realidade, as escolas não estavam devidamente preparadas. Isto implicou na constatação da ineficiência das escolas públicas em oferecer um ensino de qualidade para a sua população como um todo. Esse fator pode ser evidenciado pelas estatísticas educacionais que apontavam os altos índices de reprovação na escola primária, segundo destaca Vicentini:

As crianças que passaram a ser incorporadas à população de alunos traziam consigo dificuldades novas, identificadas com a desnutrição, com o descompasso cultural entre os professores e as famílias, os alunos com carências afetivas e de saúde, entre outros elementos. A percepção de que os professores em exercício eram os responsáveis pela acolhida dessas crianças no ambiente escolar e que deveriam utilizar metodologias de ensino mais adequadas, bem como preocupar-se em cultivar uma boa relação com o ambiente cultural das crianças, era corrente nos meios educacionais já no início da década de 1960 (2009, p. 48).

As pesquisas educacionais da época, como “Professoras do Amanhã” de 1960, da autora Aparecida Joly Gouveia, também denunciavam o despreparo dos professores para lidar

com a situação educacional do país. Consequentemente, todas essas críticas contribuíram para o desprestígio do Curso Normal e para a desvalorização docente, acarretando a necessidade de se estabelecerem políticas educacionais, capazes de reverter a precária situação do ensino no país e em sua reformulação, proposta pela LDB de 1961.

2.8. Lei nº 4.024 de 1961 e a Lei 5.692 de 1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961, foi a primeira Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela estavam previstas a autonomia dos Estados e a descentralização do ensino. Por reunir em um documento único todas as normas válidas para o ensino no país e garantir uma maior flexibilidade curricular, representou um avanço no sistema escolar brasileiro.

Por essa legislação, a formação de professores seria realizada em dois ciclos: na escola ginásial, seria formado o professor regente para atuar no Ensino Primário; e na Escola Normal, de grau colegial, seria formado o professor primário. Já o acesso ao Ensino Superior se daria mediante a conclusão do Ensino Secundário. Especificamente em relação ao Ensino Normal, observamos, no capítulo IV e art. 52 da referida lei, seus objetivos:

O Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação e infância (BRASIL, 1961).

Com o processo de industrialização, o aumento das taxas de emprego e a necessidade de uma melhor qualificação da mão de obra, ocorreu a demanda por um nível ainda maior de escolarização da população, exigindo-se uma política educacional capaz de assegurar e acompanhar as transformações do país, em razão do projeto nacional-desenvolvimentista. Segundo Freitas:

Estava em andamento um processo de expansão crescente de acesso à escolarização. A “razão desenvolvimentista”, porém, impregnava a maioria das análises em circulação e estas se esforçavam em demonstrar que sem outros números educacionais sequer capitalistas teríamos um lugar tão atrasado, ou, melhor, em lugar tão subdesenvolvido (2009 p. 140).

Observe-se que durante a década de 1950, houve um aumento expressivo do número de matrículas no Ensino Normal, especialmente na rede particular de ensino. Dois terços dos Cursos Normais Secundários no Brasil pertenciam à rede particular e concentravam-se nos estados de São Paulo e Minas Gerais. (FREITAS, 2009).

Todavia, entre os principais problemas enfrentados por essa modalidade de ensino, principalmente nos cursos públicos, assinalamos o despreparo de muitos alunos matriculados

para a formação de professores. Além disso, também podemos apontar o fato de que cada Estado brasileiro possuía regimentos diferentes para essa formação e abrigavam, indiscriminadamente, professores leigos, regentes de ensino pouco qualificados, ou estudantes sem a conclusão do curso normal.

Com a instauração dos governos militares após 1964, várias medidas em prol da educação e pela qualificação docente foram tomadas nos Estados. Inspiradas no modelo norte-americano de educação, as ações em favor da educação no país priorizaram a pós-graduação, a qualificação de docentes para atender a demanda das universidades, o desenvolvimento da pesquisa científica e a formação de quadros intelectuais qualificados para os novos postos da máquina pública, a então chamada tecnoburocracia.

2.9. A formação de professores durante o Regime Militar (1964 – 1985)

As iniciativas educacionais estabelecidas durante o período do Regime Militar abrangeram praticamente todas as modalidades de ensino. Dentre as ações empreendidas, podemos citar, dentre outras: o fortalecimento da pedagogia tecnicista; a expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus; a perda qualitativa nos processos de ensino-aprendizagem; o controle e repressão das atividades acadêmicas realizadas pelas universidades, o que levou ao acirramento da disputa entre os que defendiam a Educação como campo de atuação prioritariamente do Estado e aqueles que concebiam que esta deveria ser exclusivamente dominada pelo setor privado, mediante concessão, avaliação e acompanhamento do poder público. Em decorrência disso, a legislação brasileira adquiriu um contorno dúbio. De um lado, ocorreu a ampliação e a responsabilidade estatal sobre o ensino brasileiro e, por outro, ofereceu-se uma maior liberdade para o setor privado, ainda sem uma regulamentação específica e mais rigorosa.

Dentre os impactos causados pela política autoritária, destacamos o crescimento quantitativo de estabelecimentos escolares, o aumento de quatro para oito anos do ensino obrigatório, as alterações administrativas e pedagógicas no ensino básico e superior, em decorrência da implantação do tecnicismo na educação, o aumento no número de professores de 1º e 2º graus e os arrochos salariais sofridos pelos professores e professoras, especialmente no ensino público, em várias ocasiões.

O aumento de escolas ofereceu mais vagas para alunos em idade escolar e também contribuiu para a contratação de grande número de professores. O contingente de profissionais do ensino habilitados e qualificados aumentou expressivamente, tornando-se uma das maiores

categorias profissionais do país. No entanto, a expansão do ensino e do emprego de professores não significou um aprimoramento da Educação.

Podemos evidenciar o rebaixamento qualitativo do ensino também nos cursos normais, porque foram transformados em cursos profissionalizantes vinculados ao processo de modernização das relações capitalistas de produção. A valorização do processo de formação docente foi substituída pelo componente econômico.

O projeto educacional desse regime introduziu a pedagogia tecnicista no Ensino Normal, buscando alcançar a maior produtividade, racionalidade e eficiência do ensino e não a qualidade da formação docente. Essa concepção foi chamada de:

[...] concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. (SAVIANI, 2008, p. 297).

Naquela ocasião, a estrutura social do magistério no Brasil ainda era composta majoritariamente pelo público feminino, oriundo dos estratos sociais mais favorecidos economicamente. Os cursos normais religiosos e privados eram, ainda, os mais procurados pelas jovens que buscavam formação.

Vale ressaltar que as reformas desse período, além do autoritarismo vigente, receberam a influência dos pressupostos teóricos pedagógicos norte-americanos, então direcionados para suprir as carências do mercado de trabalho. A característica da profissionalização obrigatória, prioritariamente para o curso secundário, foi uma prática de integrar o ensino de 2º grau com a formação técnica.

Nesse sentido, a proposta de qualificação profissional para atuar no ensino elementar em Habilitação para o Magistério resultou na perda de qualidade em relação aos recursos humanos e materiais necessários ao cumprimento das especificidades da função docente, bem como no desprestígio da Escola Normal.

No que tange aos aspectos pedagógicos dos cursos de formação docente, durante o período da ditadura, podemos ainda assinalar o esvaziamento teórico, a estrutura curricular que passou por um aligeiramento, pois o objetivo não era promover a formação de educadores, mas assegurar a formação massificada, em curto prazo, com uma mão de obra com perfil técnico para o ensino.

Avaliamos que a transformação do Curso Normal em habilitação profissionalizante ao nível de 2º grau provocou uma perda de qualidade quanto ao seu caráter formador de docentes. A Escola Normal perdeu a identidade de escola, bem como os objetivos do próprio

curso. Após a reforma do ensino de 1º e 2º graus, a formação de normalistas tornou-se mais uma dentre as várias habilitações profissionais de 2º grau, formalmente conhecida como Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Como marco principal dessa nova proposta educacional, destacamos a valorização do planejamento técnico como centro de toda política educacional, baseado numa perspectiva técnica e economicista. Nesta ótica, o sujeito passivo de instrução seria concebido como “capital humano”, ou seja: deveria receber uma formação educacional profissionalizante e tão somente contribuir com o desenvolvimento econômico do país.

Podemos afirmar que, a partir do regime militar, a escola funcionou como reprodutora das ideologias dominantes, sendo responsável pela formação rápida e a baixo custo de uma massa de indivíduos para servir aos ditames do Capitalismo. A pedagogia tecnicista, adotada pela maioria dos estabelecimentos escolares públicos, apenas contribuiu para que os estudantes pudessem ser alfabetizados, atendendo aos interesses do Estado e do mercado.

A escola desse período não tinha condições de promover um ensino com o propósito de preparar os estudantes para aprender a pensar ou criticar. Nesse sentido, as consequências também se fizeram presentes nos cursos normais das escolas públicas. A esse respeito, Saviani afirma:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. (2007, p. 379).

Uma das consequências da reordenação pedagógica tecnicista foi a fragmentação da formação docente. O trabalho do professor foi adaptado conforme essa modalidade parcelada de ensino. Os alunos aprendiam de forma seccionada, como a maioria das tarefas do trabalho fabril, conforme esclarece:

[...] à semelhança do que foi anteriormente descrito, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2007, p. 380).

Ainda sobre a reformulação pedagógica da maioria dos cursos de formação de professores, Libâneo acrescenta que “[...] a esses aspectos foram agregadas as críticas à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação

entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente”. (LIBÂNEO, 1999, p. 244).

Concluimos que, a partir do acirramento das políticas educacionais baseadas na teoria do capital humano, com o estrito objetivo de formação de quadros aptos para o mercado de trabalho, os cursos de formação de professores adquiriram um caráter informativo e repetitivo. O professor deveria apenas capacitar os alunos para a realização de determinada atividade e prepará-los para o desenvolvimento industrial do país. A principal característica da educação tecnicista foi à organização racional dos meios pedagógicos, de modo que a formação dos professores e a educação dos alunos ficaram em segundo plano.

Diante do exposto, cabe, em nossa próxima seção, analisar as implicações sociais e políticas do processo de feminização do magistério no Brasil, compreendendo como foram estruturadas as bases que sustentaram o ingresso do público feminino nos cursos normais, principalmente naqueles oferecidos por instituições religiosas privadas. Além disso, propomos-nos a analisar o fenômeno da presença majoritária de mulheres nas séries iniciais do ensino. Com essa diretriz, buscamos mais alguns indícios históricos da nossa Educação para compreendermos como esse fenômeno foi legitimado e aceito pela sociedade brasileira.

3. MULHERES NO MAGISTÉRIO: DE UMA INCÔMODA NOVIDADE À CONQUISTA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS

A nossa instrução pública cada vez que é reformada reserva para o observador surpresas admiráveis.

(LIMA BARRETO, 1915).

Encontrar mulheres que, na contemporaneidade, ocupem simultaneamente as salas de aula e a direção das escolas, a manutenção e a supervisão pedagógica dos espaços de ensino fundamental, públicos ou privados, é, ainda, uma realidade reconfortante. Este conforto ocorre porque o ambiente de uma escola parece ser um espaço naturalmente feminino, reservado e adequado de e para as mulheres. Portanto, no espectro do senso comum, derivado de uma construção cultural que é também histórica, a escola permanece considerada um ambiente privilegiado, destinado a um ofício que a persona feminina pode exercer: sem receios de ser preterida ou mesmo desautorizada por uma presença masculina.

De outro lado, também permanece incomum – e sob uma perspectiva sexista, também desconfortável – encontrar mulheres nos altos escalões de empresas, no comando de corporações ou mesmo em posições de destaque nas instituições políticas do Estado, nas igrejas e nas agremiações esportivas. Conforme aquela perspectiva, esses espaços, funções e posições são, outrossim, naturalmente masculinas.

Malgrado tantas mudanças que já acossaram nossos modos de vida na percepção de uma mentalidade extremamente conservadora, parece ser ainda natural que em determinadas carreiras ou contextos sociais a presença masculina seja considerada a mais “adequada”. Não por acaso, os dados registrados pelo Ministério do Trabalho e Emprego – TEM – e apresentados também por Gatti e Barreto (2009), corroboram a percepção de senso comum, reafirmando a construção cultural que, no Brasil, alinha as mulheres ao exercício do magistério:

[...] entre os postos de trabalho, registrados pelo MTE para os profissionais do ensino, 77%, eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos), no mesmo patamar do maior e mais tradicional grupo de inserção feminina no mercado de trabalho: a prestação de serviços de todas as naturezas, apenas suplantada pelas atividades de apoio administrativo, agrupadas sob a denominação genérica escriturários (19,2%). (GATTI; BARRETO, 2009, p. 17).

Os dados do MTE demonstram uma expressiva maioria feminina na docência, o que ressalta a quantidade significativa dessa mão de obra no conjunto dos postos de trabalho em

nosso país. Por exclusão, os números indicam uma minoria masculina no exercício deste ofício.

Em se tratando das escolas de Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os dados demonstram uma presença feminina praticamente orgânica, pois representa a quase totalidade percentual:

[...] a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 24).

É claro que essa ocorrência, que já não é recente, segue em uma fase adiante e bem distinta de outras carreiras e ocupações em que a simples presença das mulheres ainda é sentida ou vista como uma incômoda novidade. Em creches e em escolas do Ensino Fundamental a vocação de cuidar, ou melhor, de tomar conta a competência ao servir as crianças e atender as expectativas das famílias permanecem tomadas como função inerente às mulheres. Essa é uma visão que viceja não somente no Brasil, mas de um modo geral no mundo ocidental contemporâneo.

Contudo, no acontecer histórico das sociedades humanas, nada pode ser considerado como natural. Nenhum aspecto deve ser percebido como se arranjos sociais fossem biológicos ou como se as mudanças e novidades tivessem uma origem e uma dinâmica exteriores e indiferentes aos nossos desejos e aspirações coletivas. É essa, pois, a perspectiva com que buscamos compreender os movimentos que trouxeram novidades no desenrolar histórico da Educação brasileira, de fins do século XIX até a meados do séculos XX.

Dentre outras, essa história nos deixou o registro de uma alteração expressiva no contexto do chamado ensino primário: a mudança do perfil de gênero no exercício do magistério. De uma ocupação tradicional e originalmente masculina, a partir da última metade do século XIX, gradual e lentamente passou a ser exercida por mulheres.

É necessário ter em vista que a ausência feminina no magistério escolar não se apresentava como um problema. A exclusão das mulheres era, a priori, uma característica social, provida de toda uma justificativa ideológica, moral e religiosa. Assim, não teria muito sentido encontrar as mulheres nas escolas uma vez que, em suas próprias casas, no ambiente familiar e recôndito da vida doméstica, as suas existências já eram carentes de relevância e consideração social. Portanto, colocadas numa condição humilde e humilhada, meninas e

adolescentes foram, por séculos, privadas da educação formal, ou seja, da tessitura das escolas.

Considerando como premissa histórica essa vivência de exclusão social e escolar feminina, para a presente seção, propomo-nos a abordar, de modo sucinto, a lenta, difícil e restrita abertura das escolas de primeiras letras às mulheres. Inicialmente como estudantes e, depois, como docentes até a instituição e expansão das escolas normais para a formação de professoras. Em seguida, é nosso objetivo abordar a gradual redução do contingente masculino docente, na passagem de um ofício antes masculino para o feminino. E, por fim, os discursos e as articulações políticas e ideológicas que convocaram as mulheres para o trabalho escolar pela consagração de certas virtudes tomadas como naturalmente femininas para o magistério, até o paradoxal triunfo feminino enquanto uma mão de obra mal assalariada e desvalorizada, mas em maioria nas escolas.

3.1. Instrução feminina: uma novidade inconveniente

Ao relancearmos nosso olhar pela experiência educacional no Brasil, de imediato constatamos que até o século XIX as mulheres não participavam dos espaços de educação formal.

Durante o período colonial, a mulher brasileira esteve afastada da escola. Os colégios e as escolas elementares mantidos e administrados pelos jesuítas destinavam-se apenas aos homens. Às mulheres cabia aprender e dedicar-se a tarefas ditas próprias do seu sexo: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças. (Cf. DEMARTINI; ANTUNES, 1986, p. 6). Na base desta exclusão, encontrava-se uma mentalidade arcaica, própria do colonizador, conforme observa Chamon:

A velha mentalidade patriarcal da Metrópole reproduziu-se no Brasil. Uma estrutura de poder pautada nos modelos medievais, já em decadência na Europa, submetia as mulheres das diferentes classes sociais a uma perpétua tutela masculina: do pátrio poder à proteção do marido. (2006, p.4).

Todavia, essa exclusão perdurou mesmo após as fronteiras temporais do período colonial, pois pontuariam também o século XIX, a despeito de algumas mudanças, durante a época do Império. Ainda conforme Chamon (2006), até o século XIX o Brasil se caracterizava como “[...] uma sociedade tipicamente agrária, onde a organização social era dividida em duas classes sociais básicas: senhores e escravos, nas quais as mulheres eram totalmente excluídas de qualquer ligação com a esfera pública. (2006, p.3).

Por outro lado, novos fatores de uma inédita e intensa dinâmica social, notadamente nas cidades, em diversos tipos de atividades econômicas, marcaram uma nova posição social feminina. Estas transformações permitiram um alargamento do universo sócio-cultural das famílias da classe dominante e um maior espaço de mobilização de suas mulheres. No que diz respeito às mulheres pertencentes às camadas populares, estas ganharam o espaço público como trabalhadoras no comércio e nos serviços, de modo que o país viu surgir, também, uma estratificação social mais complexa, pois a “[...] presença de uma camada intermediária tornou-se cada vez mais visível”. (CHAMON, 2006, p.4).

Movidas por todas essas circunstâncias, aconteceu, lentamente, a construção de novas possibilidades de convívio social para as mulheres, especialmente para as meninas e adolescentes. Efetivamente, do ponto de vista institucional, a situação geral de exclusão feminina das escolas começou a se modificar a partir de um instrumento legal:

Pela Lei de 15 de Outubro de 1827, a mulher adquiriu o direito à educação através da criação de escolas de primeiras letras para meninas. Com isso também surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário, e sua possibilidade de instrução foi ampliada. (DEMARTINI; ANTUNES, 1986, p.6).

Todavia, foram muitas as dificuldades que retardaram a construção de uma nova realidade escolar com uma presença feminina mais influente. Não se pode esquecer que a educação, enquanto uma demanda social necessária, historicamente foi colocada ao largo das preocupações, projetos, iniciativas e ações dos poderes públicos. Assim, no século XIX, não seria diferente, conforme também lembra Chamon:

O número de escolas era muito inferior ao número de habitantes escolarizáveis, estando longe de satisfazer as necessidades de uma população dispersa numa grande extensão territorial. O Estado não se comprometia com as garantias mínimas que pudessem favorecer o ensino para o povo. Nenhuma forma de investimento era feita seja em relação à capacitação de professores, prédios e materiais escolares, métodos pedagógicos e currículo. (2006, p.6).

Para as mulheres, além de todos os entraves que já obstavam o atendimento escolar para a população, a proposta legal teria um impacto pequeno no marcante traço cultural de discriminação sexual verificada também nos espaços de instrução existentes. De modo especial nos currículos, os conhecimentos oferecidos aos meninos eram diferentes daqueles ofertados às meninas. De fato, se anteriormente o ambiente escolar público estava totalmente vedado à presença das mulheres, quando as portas foram abertas, as restrições permaneceram acentuadas. A elas foi proibido, por exemplo, aprender cálculos matemáticos mais complexos

e as noções de geometria. No entanto, as meninas foram então contempladas pelas aulas de “prendas que servem a economia doméstica”. (Cf. DERMATINI; ANTUNES, 1986).

Fotografia 1. Aula de costura para meninas. Colégio Caetano de Campos, 1895.



Fonte: Caetano de Campos: História da Escola. (www.caetanodecampos.com.br).

Não obstante, num tempo em que as escolas mistas foram cercadas por tabu quase insuperável, mais dificuldades foram somadas quando o assunto era educação escolar feminina:

Deste sistema de ensino surgem as primeiras vagas para o sexo feminino na escola pública elementar, que até então só tinha acesso à educação religiosa, em locais de recolhimento espiritual e conventos. Fortes motivos morais e religiosos impediam a coeducação e determinavam que os professores fossem do mesmo sexo de seus alunos e que as aulas fossem dadas em espaços separados. (CHAMON, 2006, p.6).

Na prática, todos esses entraves acrescentaram motivações para reforçar o padrão vigente de restrições severas. Além das convicções religiosas e morais, que impediram o acesso feminino aos espaços escolares, foi reduzido o número de escolas adequadas e autorizadas a receber meninas e adolescentes, uma vez que era moral e pedagogicamente obrigatório que o ensino feminino fosse atribuído exclusivamente aos cuidados de

professoras, até então uma notável minoria. Ainda conforme Chamon (2006, p.6), “[...] o número de meninas que frequentava a escola pública elementar indica a diminuta quantia de professoras neste mesmo sistema de ensino e reflete a posição social secundária ocupada pelas mulheres, e o pouco valor dado à educação das meninas, quer pelas famílias quer pelo poder público”.

Educar as meninas soava como excesso de incômodos, uma novidade inconveniente! Aos olhos dos pais e familiares, as despesas, a falta de professoras e as precárias condições das escolas públicas só agravavam a noção corrente de inadequado e até mesmo imprudente a educação escolar para as filhas.

Em outro extremo, essas dificuldades aumentariam o fosso social já existente no país. Uma educação feminina privada e restrita, doméstica e religiosa, além de acessível, era a educação recomendada para as meninas e moças pertencentes a uma elite econômica e socialmente privilegiada. Nas palavras de Chamon “[...] a educação feminina era um privilégio das filhas da elite que aprendiam em casa com professores contratados, ou em escolas particulares dirigidas por estrangeiros ou congregações religiosas.” (2006, p.6).

Às filhas da elite eram transmitidas lições de refinamento e civilização, tais como etiqueta social, canto, dança e francês. O currículo dessa educação, elaborado para moças de “fino trato”, revela-nos ao mesmo tempo, um caráter moralista, religioso e elitista de uma concepção pedagógica de e somente para mulheres:

A leitura não era recomendada para as mulheres, a não ser para o uso dos livros de orações. Contudo, essa educação feminina de elite guardava uma enorme distância daquela recebida pelo sexo masculino: enquanto as meninas recebiam algum conhecimento que as tornassem aptas a circular na sociedade e a preparar-se para o papel social de esposas e mães, os filhos desta classe costumavam buscar seus conhecimentos nas fontes de cultura europeia [sic]. (CHAMON, 2006, p.7).

Quando o ensino público, instituído por lei em 1827 e estruturado pelas normas do Ato Adicional à Constituição do Império de 1834, essa providência, desde o início, já estava marcada pela precariedade. O sistema de instrução pública elementar no Brasil surgiu sob circunstâncias bastante desfavoráveis, pois o número de escolas era muito inferior à demanda. Desta forma, estava longe de satisfazer as necessidades de uma população eminentemente rural, e, ainda, dispersa na grande extensão do território.

Por seu turno, o Estado não se comprometia com as garantias mínimas que pudessem favorecer o ensino popular. Não havia investimentos na capacitação de professores, construção de prédios, materiais escolares, métodos pedagógicos ou currículo. Distante das camadas populares, a educação não foi tratada quer como uma necessidade nacional, nem

mesmo como direito do povo. Ao contrário, “[...] era vista como uma concessão para muitos, uma forma de fornecer ilustração para poucos, ou ainda como um modelo a ser copiado, mas não como um instrumento necessário para a preparação de seu povo.” (CHAMON, 2006, p.6).

3.2. O Magistério e a Escola Normal: ofício e formação para homens ou mulheres?

Durante o século XIX, a educação pública não representou, de fato, uma atividade vista como prioridade. Por este motivo carecia de uma política consistente de investimentos e da continuidade dos projetos. Assim, as condições materiais de trabalho nas primeiras escolas em geral foram muito deficientes.

O exercício do magistério acabava ocorrendo através do ensino mútuo. Embora já fizesse parte do ensino desde 1808, o método do ensino mútuo tornou-se oficial somente em 1827, com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Uma característica bastante peculiar desse método de ensino era o treinamento dos próprios alunos para substituírem ou cooperarem com os professores nas tarefas didáticas. Dessa forma, além de serem responsáveis pela organização da escola, limpeza e manutenção da disciplina, os alunos eram direcionados a assumir a função docente. De acordo com Gondra:

Um desses mecanismos era a aprendizagem do ofício docente pela prática, por meio do qual alunos auxiliares e monitores, também chamados de professores adjuntos, se preparavam para iniciar o exercício da docência no interior das próprias escolas e do processo de ensino. Os aprendizes, alunos e alunas das escolas primárias, na maioria das vezes, eram admitidos como substitutos e, na medida em que auxiliavam os professores efetivos, adquiriam os saberes, as técnicas, as regras e os segredos das práticas de ensino, apreendendo, por impregnação cultural, pela experiência, as regras do ofício. (2008, p. 190).

Quanto ao processo de seleção de docentes para atuarem no ensino primário, o artigo 7º explicita que a escolha do profissional seria feita mediante o resultado positivo em exame de seleção. No entanto, somente aquele que tivesse a conduta moral ilibada teria sua aprovação indicada pelos presidentes.

Não obstante, no exercício concreto do magistério, permaneceram as diferenças verticais entre homens e mulheres. Quanto à remuneração pelo trabalho, os homens recebiam um salário melhor, malgrado algumas iniciativas de equiparação e nivelamento dos ordenados. O mesmo ocorria no que diz respeito às disciplinas do currículo. O ensino das disciplinas consideradas mais importantes e prestigiadas, como a matemática, a geometria e as

ciências, essas eram confiadas somente aos professores homens. Quanto a isso, o Artigo 6º da Lei de 15 de Outubro de 1827, previa:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais gerais de geometria pratica, a gramatica de língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil [sic]. (citado por DEMARTINI; ANTUNES, 1993,p. 6).

No que diz respeito ao trabalho das professoras, a mesma Lei, em seu artigo 12ª determinava que:

[...] As mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma no art. 7º. (citado por DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

Por certo, os professores homens possuíam mais deferência social do que as professoras mulheres. Eles eram os afamados lentes – sinônimo de catedrático ou universitário. Considerados mestres do ensino, notadamente nas grandes escolas da elite, não raro médicos, bacharéis em direito, jornalistas, literatos, quando não padres e religiosos católicos, tinham o magistério como um segundo ofício: uma ocupação a mais em suas agendas. No caso das mulheres, à chegada espinhosa à formação como professoras, acrescia-se a necessidade de comprovação moral de conduta, a despeito do seu próprio conhecimento, para o exercício da profissão. (Cf. DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

Paradoxalmente, foi nessa mesma circunstância tão desfavorável quanto às condições pedagógicas, materiais e estruturais das escolas – além de abertamente desiguais quanto ao salário e à valoração de homens e mulheres – que sugeriram as maiores oportunidades de trabalho feminino no magistério das escolas públicas elementares.

Deste sistema de ensino surgem as primeiras vagas para o sexo feminino na escola pública elementar, que até então só tinha acesso à educação religiosa, em locais de recolhimento espiritual e conventos. Fortes motivos morais e religiosos impediam a coeducação e determinavam que os professores fossem do mesmo sexo de seus alunos e que as aulas fossem dadas em espaços separados. As meninas só tinham direito à frequência da escola primária, sendo-lhes negada a continuidade de estudos. O currículo escolar dava ênfase aos trabalhos de agulha e tesoura. Além da desigualdade quanto ao currículo escolar, as meninas encontravam-se em grande desvantagem em relação ao número de estabelecimentos escolares. (CHAMON, 2006, p.6).

Premido pelo crescimento populacional urbano e pelas novas demandas por expansão do ensino, o Estado finalmente tomava providências para a criação de mais escolas de ensino primário. *Pari passu*, a formação de mais professores foi necessária e urgente para ensinar meninas e meninos. Tal providência somente seria efetivada com a formação específica de mais docentes para o magistério primário. Nesse sentido, após a promulgação da Lei de 1827 e do Ato Adicional de 1834, que regulamentou a escola primária elementar, observam-se os primeiros movimentos concretos rumo à construção de escolas normais, com o fito de formar docentes para atuarem nesse estágio da vida escolar.

Por ocasião da criação das primeiras escolas normais, um projeto de lei de 1830 de terminava que no magistério primário as escolas públicas dar-se-ia preferências às mulheres.... No entanto, todas as escolas normais criadas recebiam apenas o público masculino... O sexo feminino encontrava dificuldades consideráveis de acesso ao ensino, pois a educação formal não era considerada necessária para as funções que iria desempenhar na sociedade; por outro lado, o exercício da atividade docente, especialmente no que se refere às crianças, era visto como sendo função própria das mulheres, para a qual tinha mais habilidades inatas.” (DEMARTINI; ANTUNES, 1996, p. 6).

Esse movimento de expansão das escolas, ocorrido na segunda metade do séc. XIX, bem como a criação dos cursos normais estiveram associados a uma novidade: o estímulo diferenciado, uma convocação para que as mulheres aceitassem uma nova ocupação, além das lides domésticas: colocar seus talentos considerados inatos a serviço da Educação.

Há que se ressaltar que, no final do século XIX, algumas correntes de pensamento que discutiam a existência de diferenças naturais entre os sexos, tais como caráter, temperamento e tipo de raciocínio, acabaram influenciando as medidas adotadas na área educacional, acentuando ainda mais os preconceitos e a ordem estabelecida. Segundo essas correntes, a mulher, e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças como parte de suas funções maternas. E, sendo o ensino na escola elementar visto como extensão dessas atividades, o magistério primário passou a ser encarado como profissão exclusivamente masculina (Cf. BRUSCHINI; AMADO, 1988).

A despeito do discurso que exaltava as habilidades inatas femininas, convém lembrar que, de modo geral, a escola, ou antes, a Educação ainda era considerada um privilégio masculino. Por isso, a criação e a expansão das escolas normais para as mulheres não modificaram essa premissa. Ao contrário, a possibilidade de estudar em uma escola normal demarcou um inédito e estreito horizonte na vida estudantil feminina:

Durante o Império, o ensino secundário era propedêutico e destinava-se àqueles que pretendiam prosseguir os estudos em nível superior, sendo que esse último não era permitido às mulheres. A Escola Normal, então passou a representar uma das poucas oportunidades, senão a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário. Ela abrigou tanto mulheres que pretendiam lecionar efetivamente, como outra que buscavam apenas dar continuidade aos estudos e adquirir boa formação geral antes de se casarem. (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

Destarte, quando as primeiras escolas normais foram criadas, o propósito foi propiciar uma formação pedagógica para mulheres. Todavia, ocorreu uma contradição: a frequência maior era masculina, ou seja: a escola preparatória que fora instituída para o magistério feminino formava mais professores do que professoras. O padrão de exclusão que mencionamos anteriormente e as múltiplas dificuldades de acesso das mulheres às escolas ocasionaram uma situação em nada “natural”, mas de cunho social: permaneciam desiguais as oportunidades e as condições de acesso ao ensino. Por essa razão, os rapazes frequentavam mais as escolas do que as moças.

Por outro lado, como em vários aspectos da vida social brasileira do período, embora imprevistas, incômodas e imponderáveis, as mudanças no contexto da Educação ocorreram: “[...] com o passar do tempo – já nos últimos anos do Império– a situação se alterou e, pouco a pouco, as mulheres foram sendo admitidas na escola normal e acabaram por transformá-la num espaço predominantemente feminino”. (DEMARTINI; ANTUNES, 1986, p. 6).

As dificuldades verificadas na implantação e consolidação das escolas normais foram semelhantes quando da expansão do ensino escolar fundamental e público no Brasil. Aliás, lembramos que foram trajetórias concomitantes. As condições financeiras nem sempre foram favoráveis e algumas escolas fecharam e depois foram reabertas, a exemplo da Escola Normal de São Paulo⁵.

Entretanto, outro tipo de fomento passou a existir e a incentivar a formação pedagógica feminina pelas escolas normais: o discurso republicano, caracterizado pela filosofia positivista, que passou a vigorar ao final do século XIX. Os republicanos apoiariam a educação, entendendo-a como força propulsora para reverter a situação de estagnação cultural, vivenciada pela maioria da população brasileira. No campo do discurso, o ensino foi considerado imprescindível para a conquista da cidadania e instrumento para a consolidação da nova ordem social que principiava no Brasil. De acordo com Chamon:

⁵ As primeiras escolas normais do Brasil foram criadas no ano de 1835, na Província de Niterói e em Minas Gerais. Em 1836, instituiu-se uma Escola Normal na Bahia, instalada apenas em 1842. Já no Estado de São Paulo se fundaria a primeira Escola Normal em 1846. Entretanto, tais escolas não lograram êxito, pois desprovidas de condições financeiras, pedagógicas ou administrativas nem sempre suficientes, vivenciaram trajetórias intermitentes de funcionamento e até de extinção (Cf. TANURI, 1979).

[...] uma ampla discussão sobre escolarização compulsória se instala e faz emergir a defesa de diferentes propostas pedagógicas para as diferentes classes sociais: aos privilegiados, uma formação mais geral e científica, visando ao fortalecimento intelectual de uma elite projetada para a direção dos destinos da nação; ao povo, uma formação elementar disciplinadora, direcionada para o trabalho assalariado (2006, p. 10).

No “crepúsculo do Império e arrebol da República no Brasil”, nas escolas frequentadas por moças e rapazes, as polêmicas acerca dessa convivência entre os sexos por vezes foram retomadas. Chegava o tempo dos homens, motivados por diversos fatores, deixarem o espaço escolar do magistério primário ser ocupado em notável maioria por mulheres.

3.3. A feminização do magistério: um triunfo das mulheres?

Até o final do Império, foi possível identificar o ofício do magistério como masculino, não obstante os sinais de mudanças. Conforme observam Demartini e Antunes (1993, p.7), no “[...] quadro numérico dos professores diplomados pela Escola Normal da Capital (Livro, 1931), vemos que, a partir de 1895, as moças suplantaram definitivamente em número os rapazes na Normal (15 e 9 formandos, respectivamente).”

A presença dos homens nas escolas foi “minguando”. Nesse novo contexto, é possível vislumbrar que, junto à perplexidade das novidades, muitas questões foram encaminhadas e outras tantas respostas foram apresentadas. Em nossa perspectiva, a trajetória de mudanças que denominamos amplamente de feminização do magistério ocorreu junto com o abandono masculino das escolas primárias.

Para refletir sobre esse movimento, elegemos a seguinte questão: o que provocou a redução do número de homens nas salas de aula? Dentre as várias respostas pertinentes, a bibliografia nos indica dois vieses fundamentais: primeiro, as mudanças conceituais, ou seja, a desvalorização social da profissão docente. Segundo, os salários pagos, antes compensadores e depois vergonhosos para um homem.

Quanto ao prestígio que antes era conferido ao ofício de ensinar, fator que compensava até mesmo as remunerações do ensino que em geral sempre foram modestas, uma nova situação praticamente mitigou aquele antigo status de nobre ocupação do magistério:

Com o avanço do capitalismo industrial é refeita a hierarquia das profissões, agregando-se valor àquelas mais condizentes com as novas exigências do mundo industrializado e à sua ideologia. É instituída a educação sob a tutela do Estado para os filhos dos trabalhadores. Nesse contexto, o magistério sofre significativos abalos. Deixa de ter o prestígio de outrora e, de forma sensível, vai mudando, paulatinamente, de gênero. (CHAMON, 2006, p. 2).

Assim, na medida em que a oferta de ocupação se desloca para o ensino elementar, pouco valorizado, mal remunerado, uma associação entre magistério primário e baixo prestígio profissional foi se instalando gradativamente. No final do processo, passou a ser visto como “[...] desonroso para o homem continuar atuando como profissional da escola elementar. A evasão de professores do sexo masculino do magistério primário público passou a ser fato usual”. (CHAMON, 2006, p. 8). Soma-se ao desprestígio da função docente o fato de que o magistério foi se tornando uma atividade compartilhada com as mulheres e não um trabalho exclusivo para homens:

[...] por um lado, houve uma transformação nos valores e as mulheres ganharam maior espaço na sociedade; por outro lado, notava-se a permanência de certos padrões básicos de comportamento. Em função disso, a entrada de mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar. E ainda, por se tratar de uma atividade mal remunerada, atraía, em muitos casos, os que podiam exercê-la como atividade paralela, os que contavam com o apoio da família ou então aqueles que não haviam encontrado uma ocupação mais bem remunerada. (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 7).

Na mesma trajetória de rebaixamento de gênero, conferido ao ofício a ação do Estado se tornou problemática, pois contratava os docentes como funcionários e suprimia a autonomia dos professores:

De fato, o corpo de profissionais que integrava o sistema público de instrução, os mestres-escola, eram ex-profissionais autônomos que exerciam seu ofício livremente como professores particulares escolhidos e pagos pelos pais e frequentemente dotados de longa experiência na função de ensinar. Esses profissionais formados no próprio trabalho e respeitados pelos pais e comunidade foram passando à condição de empregados do Estado.” (CHAMON, 2006, p. 7).

O segundo ponto a considerarmos é a questão salarial que, por sua vez, também enredava a atuação do poder público em uma atitude exemplar de descaso com os salários pagos aos professores. Também para Chamon (2006, p.7), as relações de trabalho tinham sido concretamente redefinidas numa nova organização do processo de trabalho. Esta passou a desprezar o saber do professor, desvalorizando trabalho e pagando baixos salários pelos serviços prestados. Desta forma, o governo não assumia o sistema de instrução pública como sua responsabilidade, transferindo para os professores a culpa de todos os seus insucessos.

Por certo, o poder público não ignorava a situação precária das remunerações. No entanto, parecia desconhecer os efeitos prejudiciais que os baixos salários traziam para o desenvolvimento da Educação, como leva a crer o discurso do presidente da então Assembleia Provincial de Minas Gerais, em 1879:

[...] sujeitar os professores às provas de capacidade profissional que garantem as condições exigidas eram as medidas instantaneamente reclamadas. Realizá-las, conservando os vencimentos mesquinhos que afastam da profissão as inteligências, e que encontrariam algures aplicação mais lucrativa, seria difícil, senão impossível. Quem dispendo de talento e habilitações científicas se aventuraria a uma profissão mal retribuída, sem esperança ao menos de estabilidade? (citado por CHAMON, 2006, p. 7).

A péssima remuneração dos docentes reverberava em uma porção considerável de aspectos incômodos. Porém, um deles tocava sensivelmente na imagem e função do homem como provedor de sua família: como um professor poderia sustentar dignamente a sua esposa e prole exercendo o seu ofício? Para tentar equacionar a questão em, 1914, o Professor Oscar Thompsom, diretor da Escola Normal de São Paulo sugeriu o escalonamento do salário dos professores mediante uma série de critérios, dentre os quais figurava o sexo. Para tanto, apresentou a seguinte justificativa:

É sabido que o professor tem maiores responsabilidades civis que a professora. O professor é sempre o chefe da família. Pesam exclusivamente sobre seus ombros as obrigações do lar. A professora é em regra casa e com o esposo divide o peso dos encargos de família. Raras vezes a professora é, entre nós, a responsável pelas despesas domésticas [...] Não é justo, pois que ambos, em posições diversas, percebam os mesmos vencimentos. (citado por DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 7).

O antigo pressuposto de que cabia ao homem o sustento da casa justificava, inclusive, algumas tentativas de desigualar de uma vez os salários entre homens e mulheres no magistério.

Por outro lado, é provável que outras oportunidades de trabalho advindas do intenso movimento econômico nas cidades em expansão – como trabalho em bancos, empresas, novos negócios e até mesmo nos serviços públicos – foram percebidas com maior interesse e vantagens para uma digna ocupação masculina.

Entretanto, muitos homens permaneceram no setor da Educação. Em diversos casos saíram das salas de aula e não foram tão longe: foram recolocados para ocupar postos como diretores das escolas, inspeção escolar e demais cargos administrativos. Para tanto, bastava o apadrinhamento em indicações e nomeações junto aos governos estaduais ou prefeituras dos municípios.

Na visão do poder público sobre a gestão da Educação, para as funções administrativas de maior importância o cargo era revestido de interesse político. Portanto, era melhor nomear homens para os postos, ainda que sem a devida preparação ou especialização. Assim, a administração permanecia masculina, conquanto a sala de aula se tornava naturalmente um território feminino.

Destarte, uma vez posicionados em uma intrincada rede de contatos, favores, nomeações e até mesmo de perseguições ou proteções políticas, os homens melhor colocados nesse jogo de poder conseguiram uma alternativa de ocupação para compensar, ao mesmo tempo, o pouco valor atribuído ao trabalho no magistério e o rebaixamento dos salários nesse ofício.

O reposicionamento masculino nas funções administrativas da gestão escolar e nos postos políticos de maior poder na esfera pública não evitou que um processo geral de desvalorização da Educação continuasse o seu percurso. Nada o impediu. Pelo contrário, a chegada das professoras às salas de aulas reforçou ainda mais o magistério elementar como uma atividade nem tão importante e desinteressante: um anexo das funções domésticas e maternas que não eram percebidas com seriedade, justamente por serem consideradas atribuições femininas.

Por fim, observamos que a perplexidade diante dessas mudanças no arranjo social da Educação também ocasionou revoltas, muitas vezes ressentimentos, bem como encorajou um discurso em que uma injusta e cruel avaliação atacava as mulheres por conta da sensível redução dos homens no magistério. Em 1914, o Prof. Azevedo Antunes afirmaria: “[...] inútil seria dizer que justamente os bons elementos são os que deixam o magistério mais depressa. O número de professores tem diminuído sensivelmente enquanto a quantidade de professoras aumenta em prejuízo do ensino”. (citado por DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 7).

3.4. As bem amadas: mulheres virtuosas para o bem da escola e da nação

A formação de professoras pelas escolas normais e a contínua chegada de mais mulheres ao magistério alteraram as paisagens urbanas do início do século XX: centenas ou mais de jovens mulheres caminhavam de manhã, rumo aos “educandários” femininos.

A literatura do período deixou impressa um ar de erotismo romântico que tomava conta da imaginação dos observadores. Nem mesmo um escritor tão lúcido e crítico como Lima Barreto escapou visão encantadora das normalistas tão presentes em sua época:

Vendo todo dia, ou quase, esse espetáculo curioso e sugestivo da vida da cidade, sempre me hei de lembrar da quantidade de meninas que, anualmente, disputam a entrada na Escola Normal desta cidade; e eu que estou sempre disposto a trocar as pretensões feministas, fico interessado em achar no meu espírito uma solução que satisfizesse o afã do milheiro de candidatas a tal matrícula, procurando com isso aprender para ensinar... o que? (LIMA BARRETO, 1918, p. 14).

Embora admirado, Barreto não compreende nem o quê as moças eram ensinadas nas escolas normais. Sobretudo seu questionamento é também o nosso e dos pesquisadores que já se debruçaram sobre o mesmo tema. Entretanto, decorridos exatamente 100 anos da publicação dessa crônica, após as muitas investigações de pesquisadores, é possível, ainda que parcialmente, afirmar:

O incentivo à frequência das escolas normais partia do ideário das políticas públicas que apelava para uma missão civilizatória e patriótica das mulheres como mães e educadoras. Por outro lado, a oportunidade de ter um maior acesso ao espaço público, quer frequentando as escolas normais, quer atuando como servidoras da pátria no sistema de ensino elementar, constituía uma nova possibilidade para as mulheres abrirem uma fresta nos estreitos limites que a ideologia patriarcal lhes impunha. (CHAMON, 2006, p. 9).

De fato, desde meninas, as mulheres de um país que inaugurava o regime republicano e de um mundo em que o sistema capitalista avançava na transformação das práticas, mentalidades e dos antigos arranjos sociais, não foram propriamente promovidas a uma vida melhor, para um aprimoramento ou mudança substancial da condição feminina. Elas foram convocadas para trabalhar mais e a contribuir em maior escala tendo como perspectiva não somente o espaço doméstico e familiar, mas uma abstrata construção do futuro da nação:

Os apelos ao trabalho das mulheres surgem como uma oportunidade de se alcançar o espaço público com aprovação social. Ser servidoras da pátria, como professoras, passava a ser uma possibilidade de comunicação com o espaço público com um nível de aprovação social, antes só concedida pelo casamento. Para um campo de trabalho abandonado, em que o contingente masculino de professores ia gradativamente se esvaziando, eram as mulheres as substitutas ideais: virtuosas, econômicas, abnegadas e ainda mais, “vocacionadas” para o trabalho de ensinar.” (CHAMON, 2006, p. 9).

Assim, se a função da mulher estava naturalmente destinada ao cuidado das crianças no recesso doméstico, a elas caberia a formação infantil nas escolas, cristalizando o senso comum de que as qualidades femininas eram as melhores e as mais indicadas para tão nobre tarefa. Dessa forma, o discurso em torno do magistério enfatizava que ensinar crianças era um atributo feminino. Trabalho para mulheres virtuosas, pautava-se no amor e não nas recompensas materiais. No campo das representações políticas, os próprios militantes do Partido Republicano afirmavam ser o magistério “[...] uma profissão para vocacionados, devendo dela se afastar aqueles que não simbolizassem o amor ao trabalho de ensinar. (CHAMON, 2006, p. 9).

Por outro lado, quando relacionado ao casamento, a vida de esposa e o trabalho doméstico, para as interpretações que tiveram lugar com o advento da República, não havia contradição entre os afazeres de uma dona de casa e os de uma professora. Afinal,

[...] educar crianças passaria a ser apenas uma extensão da função maternal, que poderia ser cumprida fora dos limites da vida doméstica, consideradas as qualidades “naturais” das mulheres, quer pela prática cultural do silêncio frente ao espaço público, quer pelo fato de carregarem consigo a tradição de trabalhadoras desprofissionalizadas. (CHAMON, 2006, p. 10).

Inclusive Lima Barreto, francamente interligado com as ideias de seu tempo, compartilhava da convicção de que existia de fato um arsenal de bons sentimentos inerentes à condição feminina e apropriados ao cuidado escolar. Em 1918, escreve o cronista: “[...] a obscuridade da missão e a abnegação que ela exige, cercam essas moças de um halo de heroísmo, de grandeza, de virtudes que me faz naquelas manhãs em que sinto o arcanjo dentro da minha alma, cobrir todas elas da mais viva e extremada simpatia.” (BARRETO, 1918, p. 14).

A percepção de que a tarefa de ensinar exigia virtudes especiais não se apresentava como uma idealização fortuita. De fato, as condições materiais e estruturais da educação no Brasil continuavam a desafiar aqueles e aquelas que pretendiam abraçar o magistério. No caso dos homens formados nas escolas normais nem sempre se dispunham a enfrentar as agruras do magistério. Enquanto a maioria dos professores homens buscava novas oportunidades, de outro lado “[...] os apelos ao trabalho de ensinar foram chegando às mulheres, normalistas ou não, para quem o trabalho na esfera pública surgia como uma concessão. (CHAMON, 2006, p. 10).

Retomando a indagação de Lima Barreto, perguntamos: aprender e ensinar o quê? O desafio de escolarizar o país era imenso, especialmente na tarefa mais elementar que é a alfabetização. Todavia, o escopo da formação escolar não estava somente nos conteúdos, mas nas determinações morais que então eram desejadas para a constituição de uma ordem social:

O Brasil, um país que somava 67% de analfabetos em sua população, como registra o censo de 1890, e que indicava a quase ausência de um sistema público de ensino elementar, precisava ser no mínimo moralizado. O seu povo precisava ser “civilizado”, para melhor atender aos interesses dominantes, preparando-se para a disciplina do trabalho, quer no campo, quer nas zonas urbanas - onde acanhadamente começavam a despontar as primeiras indústrias. Somente uma cruzada civilizatória poderia dar conta desse processo. (CHAMON, 2006, p. 10).

Para uma tarefa tão industrial, ninguém melhor que as mulheres. Não por acaso, a atuação civilizatória feminina seria realizada em duas frentes concomitantes: nos lares e nas escolas. Assim, cabia formá-las, reafirmando sua condição de “elemento moralizador” dos povos. Conforme ainda lembra Chamon (2006, p. 10) “[...] o reconhecimento de que a educação da mulher seria de grande importância para a moralidade dos povos passa a

intensificar-se no discurso oficial e a repercutir na sociedade. A velha mentalidade patriarcal começava a ceder espaço às filhas, frente aos apelos oficiais que se intensificavam”.

Por suposto, no alvorecer do século XX, a educação feminina passa a ser considerada como uma condição necessária para a cidadania. Mais do que isso, meio necessário para a consolidação da nova ordem social anunciada pela República. Desta forma, instala-se, nos diferentes espaços sociais, uma ampla discussão sobre a escolarização compulsória, fazendo emergir diferentes propostas pedagógicas para as diferentes classes sociais. Formação geral e científica para os mais privilegiados, tendo em vista o fortalecimento intelectual das elites, “destinadas” a dirigir a nação. Para o povo, uma formação elementar, direcionada ao trabalho assalariado. (Cf. CHAMON, 2006).

As mulheres, detentoras de um saber fazer doméstico, hábeis na organização do lar, no cuidado das crianças, na ordenação dos espaços e dos tempos, até mesmo mais econômicas, foram chamadas a contribuir na condição de professoras da construção desta nova ordem social. Profissionais ideais para contribuírem com a nova cultura urbana em formação, tinham por mérito a virtude e, como tal, um papel vocacional na missão civilizatória que se impunha ao país. Assim, “[...] a idealização do papel do professor foi chegando às mulheres, para quem o trabalho na esfera pública surgia como uma nobre missão, uma concessão, uma extensão de sua função maternal.” (CHAMON, 2006, p. 12). Finalmente,

A força desse imaginário assume que a missão feminina na esfera pública não passa de uma extensão de suas habilidades “naturais”: cuidado, disciplina, ensino, paciência, afeto, ordem, etc. Essas interpretações, aliadas à idéia de desprendimento dos bens materiais, associou-se ao caráter vocacional e missionário da mulher, provocando um esvaziamento do sentido profissional das ocupações por elas executadas, interferindo nas relações de trabalho e dificultando as possibilidades de construção de carreiras profissionais valorizadas [sic] (CHAMON, 2006, p. 13).

Entretanto, trata-se de um imaginário e, como tal, foi construído historicamente. Tanto a ideia de que a mulher possui um conjunto de virtudes que a torna apta a se tornar professora, quanto a ideia de que a professora possui naturalmente este conjunto de características são construídas por sujeitos sociais, localizados no tempo e no espaço. Da mesma forma, estas qualidades ou vocações são ensinadas.

No caso do exercício do magistério feminino, tanto as premissas pedagógicas relativas à profissão foram ensinadas nas escolas normais como, da mesma forma, todo o rol de virtudes e vocações tidas como inerentes ao ser feminino fez parte da complexa tessitura curricular oferecida às normalistas. Ainda conforme Chamon (2006, p. 13) “[...] todo um conjunto de conotações místicas de que se reveste a imagem da professora, cuidadosamente

construída através das mentalidades, leva-nos a considerar que isto não seria algo “natural”, nem tampouco uma característica vocacional da mulher, mas sim uma construção histórica para cumprir funções políticas”.

Ao longo deste processo formativo, a Igreja Católica assumiria um papel fundamental. Através das suas Congregações, sobretudo as congregações femininas que migraram da Europa para o Brasil, assumiriam a larga maioria dos colégios que se esmeraram na formação de professoras, oferecendo em diferentes locais do Brasil uma educação primorosa para as moças de família. Dentre essas encontra-se a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, responsável pelo Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara e seu curso normal. É nosso propósito, a partir da próxima sessão, compreender o caráter e o perfil da formação oferecida às normalistas do Colégio, entendendo-a, desde já, articulada ao projeto civilizatório nacional ao qual se amalgamaria o próprio projeto educacional católico, redesenhado após a segunda guerra mundial.

4. A CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DE NOSSA SENHORA DO MONTE CALVÁRIO E O CURSO NORMAL DE TUPACIGUARA, MG

A utilização da educação como instrumento de propagação da fé tem sido a pedra angular da expansão do catolicismo. Por este motivo, refletir acerca da educação ministrada às alunas do curso normal, no Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara, requer ter em vista o aspecto confessional dessa instituição escolar e seu conseqüente entrelaçamento com o projeto educacional católico.

Como se sabe, a história da educação brasileira em muito se confunde com a própria história da educação católica. Afinal, desde a chegada do conquistador português ao Brasil, a estrutura educacional se construiu anelada à obra da evangelização. Embora outras ordens religiosas tenham promovido ações pontuais no âmbito da educação, foram os jesuítas que tiveram êxito na constituição de uma rede educacional. De 1549, com a chegada do Padre Manuel da Nóbrega, até a expulsão da Companhia de Jesus, pelo Marquês de Pombal no século XVIII, catequese jesuítica e ensino se misturaram, expandindo o cristianismo católico, então ameaçado pela Reforma Protestante. Nesse e em outros momentos históricos, a educação foi a base de propagação dos princípios cristãos pertinentes ao catolicismo.

Na década de 1960, período em que se localiza nosso estudo, o pressuposto permanece. Ainda que a Igreja Católica tenha se envolvido em mais de uma batalha no campo da educação, sobretudo na batalha contra o ensino laico, a educação promovida através de seus colégios cumpriu o fundamento de propagar sua fé e os valores morais cultivados por ela. Por esse motivo, compreender esse movimento requer situar a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Calvário, responsável pelo Colégio Imaculada Conceição e o Curso Normal de Tupaciguara, dentro do movimento histórico que tornou a educação feminina, ponta de lança na renovação do projeto pedagógico católico, empreendido depois da Segunda Guerra Mundial.

4.1. A Participação das Congregações Religiosas Católicas no Processo de Feminização do Magistério

A história da educação brasileira traz em seu registro a trajetória das mulheres rumo à carreira do Magistério. A inserção feminina à docência está circunscrita num cenário de transformação política, econômica e cultural, decorrida da transição do Período Imperial para a República, das demandas econômicas proporcionadas pelos imperativos do sistema capitalista e da influência da Igreja Católica na maioria dos setores sociais brasileiros.

Os anos iniciais do regime republicano determinam um novo período histórico, cultural, social, político e econômico na sociedade brasileira. Esse período é marcado por mudanças consideráveis em vários segmentos sociais, incluindo o campo educacional, que “[...] impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente)” e “renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica, etc.)” (CAMBI, 1999, p. 512).

Nesse sentido, procurando dar visibilidade ao processo de feminização do magistério primário no país, torna-se relevante caracterizar a instauração das congregações católicas e sua influência no cenário educacional brasileiro, uma vez que a maioria desses institutos religiosos tornou-se referência na educação da mulher brasileira.

As congregações religiosas foram importantes instrumentos para a evangelização e consolidação do ensino feminino no país. Empregando os princípios do catolicismo como pano de fundo, tais institutos religiosos conseguiram, com o apoio da sociedade, contribuir com a formação moral e intelectual de grande parte das jovens filhas das classes média ou alta do corpo social brasileiro.

Essa afirmação decorre de que os colégios católicos tornaram-se importantes espaços para a difusão do ideal de mulher preconizado pela sociedade no período republicano. Assim, houve a profissionalização do efetivo feminino por meio do magistério, sem que se alterasse o modelo de mulher ideal estabelecido pelos padrões sociais vigentes e, portanto, disseminados pelas congregações religiosas.

A Igreja proporcionou uma educação para a mulher que respeitasse as relações entre família e escola, visando ainda a atender a expansão do ensino primário, haja vista que os altos índices de analfabetismo existentes no país reivindicavam a qualificação profissional das jovens para atuarem no Ensino Primário.

As congregações religiosas católicas permitiram que as mulheres dessem continuidade a seus estudos, uma vez que, ao concluírem o Ensino Primário, elas poderiam dar sequência à educação formal, frequentando os cursos normais.

Como os cursos normais eram destinados exclusivamente para mulheres, as congregações religiosas também tiveram uma expressiva participação no processo de feminização do magistério no país. Nesse sentido, grande parte do efetivo feminino pôde se profissionalizar e atender as demandas de profissionais qualificados para atuar no Ensino Primário, aumentando consideravelmente o efetivo feminino na carreira do magistério.

A princípio, a feminização do Magistério ocorreu em conformidade com a organização social do país. No entanto, o aumento do efetivo feminino na carreira docente contou também com a política de restauração dos preceitos religiosos católicos, perdidos com a chegada da modernidade e com a emergência das demandas de um Estado Liberal.

Nesse sentido, a Igreja Católica apropriou-se da dimensão educacional para reconquistar o espaço perdido junto aos fiéis e para resgatar sua atuação e influência no cenário político brasileiro. Dessa forma, no período republicano iniciam-se grandes mobilizações católicas⁶ em prol da recuperação da atuação da Igreja no país. Essas mobilizações influenciaram vários segmentos da sociedade brasileira, inclusive o setor educacional, alterado após a promulgação da Constituição Federal de 1891.⁷

Uma das medidas adotadas pela Igreja em prol da restauração católica foi o incentivo da vinda de diversas congregações católicas, especialmente as europeias, para o Brasil. Tais congregações fixaram-se em várias partes do território brasileiro, direcionando seus trabalhos em hospitais, asilos e orfanatos. Porém, em decorrência do processo de expansão da escolarização ocorrido no país nos anos finais do século XIX, as congregações religiosas acabaram por atuar também no campo educacional, criando colégios para atenderem tanto o público masculino como o público feminino.

Conhecidos pela formação moral e religiosa, esses colégios foram uma das táticas da igreja para internalização do catolicismo. Com essa estratégia, a Igreja Católica, além de reconquistar os espaços perdidos, buscando recuperar seus domínios e influências, combatia a laicidade presente no país. Em relação a esse fato, Moura esclarece:

As congregações religiosas, masculinas e femininas, virão encarregar-se deste serviço que para eles era também obra da Igreja. É impressionante, comparando-se com outras tarefas, o número de institutos religiosos que se fixam ou são criados no Brasil para atender ao mercado das escolas e colégios. Será por meio deles que o catolicismo prestará serviços preciosos à classe média e alta, sem esquecer de atender, também, às camadas desfavorecidas, ao mesmo tempo que se beneficiará dos favores, do

⁶As mobilizações eram feitas por meio da divulgação de Cartas pastorais coletivas que foram uma das modalidades discursivo-religiosas de comunicação utilizadas pela hierarquia católica. Trata-se de um gênero literário peculiar, se comparado às formas de comunicação por parte da Igreja Católica.

⁷A Constituição de 1891, por meio do Art. 72, 3º a 7º §, determina a separação da Igreja do Estado.

prestígio, como também das vocações que, em grande parte, sairão das camadas intermediárias (2002, p. 99).

A Igreja Católica acreditava que a educação seria o instrumento a integrar as gerações às novas demandas sociais, portanto seria “infalível em matéria de dogma e moral” (CURY, 1978, p. 41).

Dessa forma, procurando conciliar o desejo de parte das famílias da elite brasileira com os interesses da igreja pela consolidação do catolicismo, a educação dos meninos e das meninas passara a ser de responsabilidade desses institutos religiosos, uma vez que esses estabelecimentos educacionais fundados pelas Congregações Religiosas poderiam, com o apoio da sociedade brasileira, atender aos filhos das camadas superiores e médias da população.

Nesse ínterim, durante os primeiros anos da República, várias Congregações religiosas aportaram-se no Brasil, inclusive a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, responsável posteriormente pelo Curso Normal oferecido exclusivamente para mulheres em regime regular e de internato pelo Colégio Imaculada Conceição, uma instituição católica privada, situada no município de Tupaciguara-Mg.

As primeiras congregações católicas privadas instaladas no Brasil ofereceram inicialmente o Ensino Primário, seguido do Ensino Secundário com formação técnica para os homens, além do Curso Normal de formação de professores primários exclusivamente para as mulheres. Por oferecerem uma educação baseada nos preceitos cristãos, tais congregações recebiam apoio e subvenções do Estado. Nas palavras de Martins:

As congregações eram, em sua maioria, formadas por leigos e clérigos consagrados. Os leigos, chamados povo de Deus, eram pessoas comuns dispostas a dedicar suas vidas ao serviço de transmissão dos valores cristãos. O clérigo consagrado era composto pelos monges, tais como os beneditinos, que são monásticos, vivendo enclausurados nos mosteiros, dedicados exclusivamente às atividades religiosas. Também são clérigos consagrados os frades e as freiras, religiosos que vivem nos conventos e dedicam sua vida à caridade, à pregação e à evangelização. São exemplos dessa modalidade religiosa os franciscanos, dominicanos, agostinianos e as carmelitas, que renunciam à posse de bens e vivem da caridade dos outros (2013, p. 104).

Por meio da instauração de colégios católicos, a Igreja disseminava os desígnios do catolicismo e também atendia às famílias mais abastadas da população que buscavam para seus filhos uma educação pautada na moralidade e nos bons costumes, dando continuidade ao modelo de organização social patriarcal já consolidado no país. O propósito desse modelo de organização social patriarcal seria manter a mulher na esfera doméstica, restringindo sua participação em outros espaços sociais.

Em decorrência da necessidade de expansão do ensino elementar ocorrido na Primeira República, no movimento de restauração católica, a Igreja buscou nas congregações estrangeiras, tanto masculinas como femininas, uma possibilidade de reafirmar a fé católica e retomar a moral cristã da população brasileira. Nesse contexto, as instituições educacionais fundadas por essas congregações seriam o instrumento a facilitar esse fim.

Especificamente em relação ao ensino feminino, Azzi informa que várias congregações femininas se instalaram no Brasil nos anos finais do século XIX: Irmãs de São José de Chambéry, as Franciscanas da Caridade e Penitência, as Filhas de Maria Auxiliadora, as Irmãs Dominicanas, entre outras (1986, p. 34).

A maioria dessas instituições, além de realizar trabalhos de caridade, atuou no campo educacional, fornecendo instrução para as filhas da elite brasileira, além de formarem profissionais para atuar no ensino primário.

Nessa ocasião, as escolas primárias existentes nas Províncias eram insuficientes e dispendiosas, gerando um gasto muito alto para o governo. Em decorrência dos elevados custos com o ensino público, as Províncias passaram a defender o ensino privado, incentivando a criação de colégios educacionais pelas congregações religiosas.

A partir da Lei de 15 de outubro de 1827, a formação docente para atuar no ensino primário passou a ser uma exigência legal. Mesmo que essa preparação prescrevesse um currículo voltado não para uma profissionalização específica, mas apenas para uma formação doméstica, a educação feminina assumiu novos contornos. Segundo Inácio Filho:

Na sociedade patriarcal, a educação feminina restringiu-se às boas maneiras e às prendas domésticas, porém, com o movimento crescente de urbanização e industrialização, a sociedade passou a exigir da mulher certo desembaraço em decorrência da necessidade de frequentar as festas e reuniões sociais que se tornavam cada vez mais regulares (2002, p. 54).

Nesse contexto de transformações culturais, políticas e econômicas, da expansão da atuação da Igreja em prol da recuperação de seus domínios e tradição, do desejo das famílias de parte da elite brasileira em educar as filhas segundo os padrões impostos pela nova cultura urbana, várias congregações passaram a se ocupar especificamente da educação das meninas. Nessas escolas, os preceitos católicos seriam o pano de fundo para dar continuidade ao papel social já imposto para as mulheres, ou seja, de mantê-las na esfera doméstica.

Dessa forma, várias congregações fundaram os cursos normais exclusivamente para mulheres, em sua maioria em regime de internato, almejando oferecer a essas jovens uma formação moral, intelectual e profissional, baseada nos preceitos do catolicismo.

A fundação de escolas normais pelas congregações católicas, além de fortalecer o projeto de restauração católica, contribuiu para o aumento do efetivo feminino nos espaços escolares. Esse fator foi fundamental para o processo de feminização da carreira do Magistério, uma vez que permitiu às jovens darem continuidade a seus estudos e conquistarem, mesmo que minimamente, o acesso a novos espaços sociais.

Outro fator a justificar o projeto confessional da Igreja no âmbito da educação, reafirmando o papel dos colégios católicos, associa-se à institucionalização do Ensino Religioso nas escolas públicas admitido em caráter facultativo, através do Decreto de 30 de Abril de 1931, por conta da Reforma de Francisco Campos.⁸ Na Constituição de 1934, é assegurado, nos termos do artigo 153, que o ensino religioso constituiria matéria na grade curricular das escolas públicas primária, secundária, profissional e normal. Sua frequência é facultativa, ministrada de acordo com os princípios religiosos do aluno, conforme determinação dos pais ou responsáveis. As escolas privadas católicas que não dispusessem de recursos orçamentários para garantir a operacionalidade da matéria ensino religioso em seu currículo poderiam receber por parte do Estado subvenção pública.⁹

A Igreja obteve êxito na conquista pelo Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais. Isso ocorreu, porque “a Igreja em Minas tornou-se um campo de provas dos movimentos de ação católica” (SCHWARTZMAN, BOMENY; COSTA, 2000, p. 72), seja em decorrência da presença das congregações católicas em território mineiro, seja na atuação católica de combate ao laicismo na educação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1934 e o empenho da Igreja Católica em promulgar sua fé por meio da educação, várias Congregações Católicas tornaram-se importantes instituições educacionais, recebendo muitas vezes recursos públicos para garantir sua funcionalidade.

Nesse sentido, diversas congregações religiosas, principalmente as que ofereciam o ensino secundário para as mulheres em regime de internato, tornaram-se importantes instrumentos para a evangelização¹⁰ por meio da escolarização. Desenvolver um trabalho educacional era uma das orientações dadas pela Igreja Católica para a atuação das Congregações. O objetivo era influenciar a formação de grande parte da juventude brasileira,

⁸A Reforma Francisco Campos é composta por um conjunto de decretos a direcionar a legislação educacional no Brasil. A Reforma estabeleceu que os cursos de nível superior, ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante) seriam de responsabilidade da esfera Federal. O ensino primário ou elementar e o ensino normal continuariam sob responsabilidade dos Estados. (ROMANELLI, 2002;).

⁹Cf. Artigo 150, Compete à União: “[...] e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções”. (BRASIL, 1934).

¹⁰Evangelho, do grego *euaggelion*, que significa notícia boa ou boa nova.

especialmente das jovens para serem boas esposas, mães, donas de casa e também professoras.

Segundo Leonardi (2008), a maior parte das congregações religiosas católicas voltadas para o ensino feminino iniciou seus trabalhos educacionais em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A maioria contou ainda com o apoio do Estado e das oligarquias tradicionais que, na época, tinham bastante influência no cenário político, econômico e cultural brasileiro.

Também em Minas Gerais, a maioria das congregações religiosas católicas se ocupou da educação dos filhos e filhas das famílias de classe média e alta, tanto para aumentar os quadros da Igreja quanto para contribuir com a formação educacional daqueles que possuíam condições financeiras para frequentarem tais escolas confessionais. A proliferação dos colégios católicos em sua maioria femininos, na região, indica a supremacia do ensino privado em detrimento do ensino público.

Vale ressaltar que semelhante à maioria dos estados brasileiros, a educação mineira foi fortemente influenciada pela religião católica. Prova disso está na forma como a Igreja usou o campo educacional, abrindo colégios com o intuito de oferecer uma formação intelectual e moral baseada nos princípios cristãos católicos. Essa estratégia também fortalecia a doutrina católica frente ao ensino laico e contra o avanço do protestantismo no território brasileiro.

Grande parte das congregações religiosas católicas direcionou seus trabalhos para a educação dos jovens, especificamente da formação das mulheres, além de serviços prestados em asilos, orfanatos, hospitais.

Em relação ao ensino feminino, a maioria dos colégios católicos ofereceu o regime de internato como principal ferramenta para evangelização. Era comum para os pais, principalmente para as famílias mais abastadas economicamente, provenientes da oligarquia brasileira, transferir a formação intelectual e moral para a Igreja. Tinha-se a crença de que, dentro dos internatos, as jovens estariam imunes às tentações oriundas da sociedade.

A rigidez disciplinar e a oferta de uma educação moral cristã também constituíram importantes atrativos para as famílias remanescentes da oligarquia brasileira optarem por matricular suas filhas nesses colégios internos. Apresentando essas características, várias congregações católicas de origem europeia fundaram colégios na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Em 1885, foi fundado pelas Irmãs Dominicanas o Colégio Nossa Senhora das Dores, na cidade de Uberaba, oferecendo em regime regular e de internato uma educação exclusivamente feminina.

Em 1919, na cidade de Araguari, a Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria, fundou o Colégio Sagrado Coração de Maria, no entanto, somente no ano de 1930, o Colégio deu início às atividades do curso normal somente para mulheres em regime regular e de internato.

A Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria, no ano de 1928, fundou uma instituição educacional chamada Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio, no entanto, a autorização para seu funcionamento ocorreu somente no ano de 1929.

Em Uberlândia, o Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, oriundo da Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, foi o responsável pela fundação da primeira Escola Normal feminina da cidade.

Ituiutaba também recebeu a Congregação das Irmãs Carlistas Scalabrinianas fundando, em 1939, o Colégio Santa Teresa, oferecendo, para as meninas ituiutabanas e da região, uma educação em regime regular e de internato.

Cabe salientar que, apesar da maioria dos colégios femininos confessionais católicos ser destinadas para aquelas, cujas condições financeiras eram adequadas para custear o regime de internato, os estudos e os enxovais caros, tais instituições também recebiam meninas carentes, que ofereciam seus trabalhos domésticos como forma de pagamento pelos estudos.

A educação estabelecida pelos colégios confessionais religiosos católicos no Triângulo Mineiro, além de ser instrumento para contribuir com a manutenção e expansão da cultura católica, combater o laicismo e o avanço do protestantismo, também atendia os desejos de uma parcela das famílias mais abastadas economicamente da sociedade que aspirava oferecer uma educação para suas filhas baseada na fé e na moral cristã. Portanto, para aqueles que possuíam condições de custear o ensino confessional católico, os colégios religiosos tornaram-se a opção ideal.

A educação oferecida pelos Colégios Católicos ou Internatos Religiosos exclusivamente femininos almejava, entretanto, instruir as mulheres para serem boas donas de casa, preservando a moral e “procurando guardá-las dos desvios que pudessem denegrir a imagem da mulher perfeita (instruída para o lar e para o esposo)” (MANOEL, 1996, p. 86). Essa educação estabelecia, portanto, uma estreita relação entre diploma e casamento, excluindo quase que inteiramente a possibilidade de ascensão profissional.

Por meio dos colégios religiosos, a Igreja, aliada aos interesses das oligarquias brasileiras, permaneceu responsável pela educação de uma boa parte do efetivo feminino que tinha condições financeiras para frequentar essa modalidade educacional. As jovens oriundas das camadas mais desfavorecidas da sociedade tinham muita dificuldade de acesso a esse tipo

de ensino privado. A esse grupo, a frequência e permanência nos colégios católicos em geral decorria da troca de serviços prestados.

Para as jovens, do segmento social menos favorecido, a carreira do magistério constituía-se em um meio de sobrevivência, que lhes permitia sair da esfera doméstica para outros espaços públicos. No entanto, as escolas normais públicas, que garantiam a essas jovens a conquista do mercado de trabalho, eram insuficientes quantitativamente para atender a essa parcela do contingente feminino que não possuía condições financeiras para custear os estudos nos colégios católicos.

De acordo com Saffioti, os institutos religiosos privados constituíam sério obstáculo à profissionalização feminina (1976, p. 215), por apresentarem objetivos diferentes em relação à formação da mulher. Enquanto as instituições religiosas privadas se preocupavam com a formação para o lar e para os bons costumes das jovens filhas de parte da elite brasileira, as instituições públicas laicas se preocupavam com a formação da classe popular para o mercado de trabalho.

Sabemos que a profissionalização da mulher na carreira do Magistério se deu em decorrência da inserção da classe social menos favorecida nos cursos normais públicos, já que a maioria das moças, filhas da elite brasileira, buscava apenas a formação intelectual direcionada ao casamento e à manutenção do lar. No entanto, a maioria dos cursos normais públicos no estado de Minas Gerais foi extinto no ano de 1905 e só retornaria às suas atividades no ano de 1928, após a promulgação do Decreto 8.245, de 18 de janeiro de 1928, pelo presidente do Estado de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, em consonância com a ampliação das escolas normais públicas e da necessidade de uma melhor formação docente.

Porém, em decorrência da crise financeira que atingiu parte da oligarquia brasileira, em razão da Revolução de 1930,¹¹ um número considerável de jovens oriundas da elite brasileira, foi prejudicado economicamente, levando parte das mulheres a recorrerem ao Magistério Primário como uma profissão e uma forma de garantia da sobrevivência. Conforme Novaes (1995, p. 22), “[...] até a década de 30, a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira”.

¹¹ A Revolução de 1930 é caracterizada pela queda do poder do presidente Washington Luiz por meio de um Golpe de Estado. Essa Revolução pôs fim ao domínio das Oligarquias no país. Getúlio Vargas assumiu a Presidência do país de 1930 a 1934, governo que ficou conhecido como Governo Provisório.

Assim, embora as escolas confessionais católicas tenham sido criadas inicialmente para atender o público feminino que almejassem uma formação moral e uma educação para o lar, as mudanças no contexto educacional brasileiro exigiram que tais escolas assumissem a condição de contribuir com a profissionalização da mulher e de seu ingresso no mercado de trabalho. Diante disso, também as professoras formadas nos colégios confessionais passaram a exercer a profissão de professoras primárias.

Nesse sentido, em decorrência das novas exigências da vida urbana e do mundo do trabalho, a educação da mulher ganhou novos contornos. A mulher foi chamada a sair do estado de ignorância e isolamento a que estava submetida e passou a assumir novos papéis sociais. Essa inserção social feminina veio acompanhada de alterações também na composição curricular das escolas normais tanto públicas como privadas. O modelo de educação feminino criado desde a colônia já não correspondia mais com os ditames de uma sociedade em ebulição.

Porém, a ascensão da mulher ao Magistério não foi aceita com naturalidade pela sociedade. Os estratos sociais dominantes impuseram algumas restrições quanto ao ingresso de suas filhas no mercado de trabalho, mesmo que no setor educacional. Somente em situações consideradas extremas, como a não conquista do matrimônio ou as precárias condições financeiras de algumas famílias, que essas mulheres poderiam atuar como professoras primárias. Na maioria das vezes, a inserção da mulher na carreira do magistério, principalmente quando frequentava escolas normais públicas, era considerada uma vergonha para as famílias, daí o grande contingente de moças a procurarem os colégios católicos.

O projeto de restauração católica foi, portanto, determinante para a formação da mulher, tanto moral como profissionalmente. O ideário católico brasileiro, por meio de sua atuação educacional, acompanhou as transformações no cenário político, econômico e cultural, contribuindo para a disseminação dos objetivos da Igreja no país, praticamente durante todo o período republicano.

Especificamente nos anos de 1950 e 1960, a atuação da Igreja Católica ganhou novos contornos políticos e sociais. Em decorrência das transformações econômicas, do processo de industrialização, do crescente aumento da população brasileira, do processo de urbanização, do avanço do protestantismo e de outras religiões como as afro-brasileiras, além da ameaça da inserção do comunismo, de certa forma, fragilizou-se a supremacia do pensamento da Igreja Católica no país.

Em linhas gerais, a união desses processos acima descritos afetaram a manutenção e expansão do projeto de evangelização católica no território brasileiro. A manifestação dessa

refração pode ser evidenciada na redução do número de católicos declarados, na diminuição de serviços católicos prestados como batismo, casamentos, no decréscimo de candidatos à vida sacerdotal, dentre outros, desestabilizando as estruturas de reprodução do catolicismo no Brasil (COMPAGNOM, 2000).

Uma das estratégias da Igreja Católica almejando recuperar a expansão do catolicismo foi a criação de Comunidades Eclesiais de Base, chamadas de CEBs, a fundação de ministérios extraparoquiais como a Comissão Pastoral da Terra, Federação de Assistência Social e Educacional, dentre outras, atuando nos centros urbanos e rurais do país. Com essa linha de atuação a Igreja, juntamente com o apoio das redes transnacionais, tornou-se uma das maiores beneficiárias de filantropia e captação de recursos financeiros (VIANNA, 2015).

Outro recurso articulado pela Igreja foi a continuidade do projeto de expansão das Congregações Religiosas Católicas no território brasileiro. Segundo os dados de 1965 do Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais, além da criação de organizações locais, entre 1900 e 1965, nada menos que 102 ordens femininas atuando principalmente no segmento educacional foram estabelecidas em todo território nacional.

Confirma-se, pois, que a educação é um mecanismo de legitimação da ideologia dominante e uma forma de enquadramento social, que permitiu que a Igreja recuperasse seus domínios e tradições, consolidando novamente na sociedade brasileira os princípios do catolicismo perdidos anteriormente em decorrência da secularização da fé, ao firmar-se no cenário educacional como espaço de fortalecimento de identidade e do reconhecimento do magistério como profissão.

Dessa forma, o ensino feminino, oferecido pela maioria das congregações católicas instaladas no Brasil, confirma a visão de Ramalho de que a “atividade educativa subordina-se a uma teoria da sociedade, que lhe vai fornecer critérios decisivos para a sua ação” (1976, p. 73). Por meio da atuação educacional, é possível formar condutas preconizadas pela sociedade. Este processo é identificado também na atuação educacional da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, uma instituição católica que se instalou no Brasil no final da década de vinte e fundou, no ano de 1952, o Colégio Imaculada Conceição na cidade de Tupaciguara-MG, responsável pelo Curso Normal objeto de nossa pesquisa.

4.2. A Ordem Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário

O Colégio Imaculada Conceição, instalado em Tupaciguara no ano de 1952, teve como fundadoras as irmãs católicas pertencentes à Congregação Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, uma ordem religiosa católica de origem italiana, que teve por fundadora Virgínia Spínola Centurioni Bracelli¹².

A origem da ordem remonta ao ano de 1631, quando a religiosa aluga, na cidade de Gênova, um Convento por nome de Monte Calvário. O fato de alugar um espaço direcionado ao acolhimento de pessoas, principalmente das mulheres que viviam na cidade em situação de risco, concretizou o trabalho assistencial desenvolvido e também foi um marco divisório do início das atividades de filantropia da referida Ordem.

A obra beneficente da Ordem Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário consistia no cuidado de crianças e mulheres abandonadas, além de cuidados com os andarilhos que não possuíam abrigo, num período de calamidades, guerras, pestes e miséria na Itália. Muitas das mulheres que buscavam abrigo na instituição optavam por seguir uma vida religiosa, tornando-se internas no Convento.

Em 1827, a ordem mudou-se para a cidade de Roma¹³ na Itália, dando origem ao desmembramento da Congregação e à formação de um novo instituto religioso. Porém, essa divisão resguardou a mesma titulação para as duas instituições.

As internas da Congregação em Gênova e Roma realizaram trabalhos filantrópicos como religiosas por mais de trezentos anos, sem serem reconhecidas oficialmente pela Igreja. Somente no dia 24 de abril de 1933, por meio do Decreto 1.236/33, a Igreja Católica concedeu às irmãs os votos, segundo as prescrições canônicas, tornando o Instituto em Roma efetivamente uma Congregação Religiosa. A Congregação com sede em Gênova, apesar de ser a precursora da ordem, foi reconhecida pela Igreja Católica por direito pontifício e da profissão dos votos públicos e perpétuos somente no ano de 1953.

Atualmente, a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário é uma organização religiosa, católica, sem fins lucrativos, com finalidade assistencial, hospitalar e educacional. Inspirada nos ensinamentos de sua fundadora Virgínia S. C. Bracelli, a ordem

¹² Virgínia S. C. Bracelli nasceu em Gênova, na Itália, em 02 de Abril de 1587. Fundou a Congregação Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário. Faleceu no dia 15 de dezembro de 1651. Sua beatificação ocorreu em 22 de setembro de 1985, foi canonizada pelo Papa João Paulo II em 18 de maio de 2003, na cidade de Roma, Itália. (ROZETTI, 2010, p. 76).

¹³ O fato de se estabelecerem definitivamente em Roma deu origem ao desmembramento da Congregação e à formação de um novo Instituto, nomeado de Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, com sede na cidade de Roma (ROZETTI, 2010, p. 80).

encontra-se presente com sedes na Itália, Polônia, Índia, Israel, Jerusalém, El Salvador, Filipinas, Camarões, Nicarágua, Argentina e Brasil (ROZETTI, 2010, p.81).

Os princípios religiosos da referida Congregação foram fundamentados na doutrina católica de Virginia Spínola Centurioni Bracelli, que buscou sua inspiração na Sagrada Escritura, no Cristo Crucificado, na Eucaristia e na Devoção à Santíssima Virgem¹⁴.

O trabalho pedagógico desenvolvido pela Ordem das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, principalmente nos primeiros séculos de sua fundação, teve por objetivos promover o desenvolvimento humano, cultural, moral e espiritual, fundamental para a formação do ser humano e para a recuperação da dignidade das pessoas que buscavam apoio na instituição. Atualmente a ordem realiza trabalhos filantrópicos na área da saúde, educação e religião.

4.3. As congregações católicas e a educação feminina no Brasil

Conforme dito anteriormente, a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário é uma Congregação italiana que chegou ao Brasil em 1928, com a missão oficial de “[...] cuidar dos doentes, tendo como objetivo aliviar o sofrimento, num trabalho intenso, incessante, com dedicação e zelo” (DAISY, 2018). Não obstante, a chegada dessas irmãs ao Brasil, bem como as ações que viriam a empreender no país articulam-se ao processo de diáspora que levou tais instituições católicas, sobretudo femininas, a se deslocarem da Europa em fins do século XIX. (Cf. NUNES, 2004, p. 492).

Embora os registros históricos apontem a presença religiosa feminina no Brasil desde o período colonial, Leonardi (2009) observa que, na segunda metade do século XIX, a chegada de congregações femininas se torna cada vez mais expressiva. Esses dados foram demonstrados pela autora com base em um levantamento realizado na Cúria Municipal de São Paulo, considerando o período de 1849 a 1964.

Os dados de Leonardi (2009) permitiram identificar no século XIX a chegada de 16 congregações masculinas e 17 femininas. Contudo, enquanto a chegada masculina concentrou-se no final do século, a feminina perpassaria por todo ele, de forma constante.

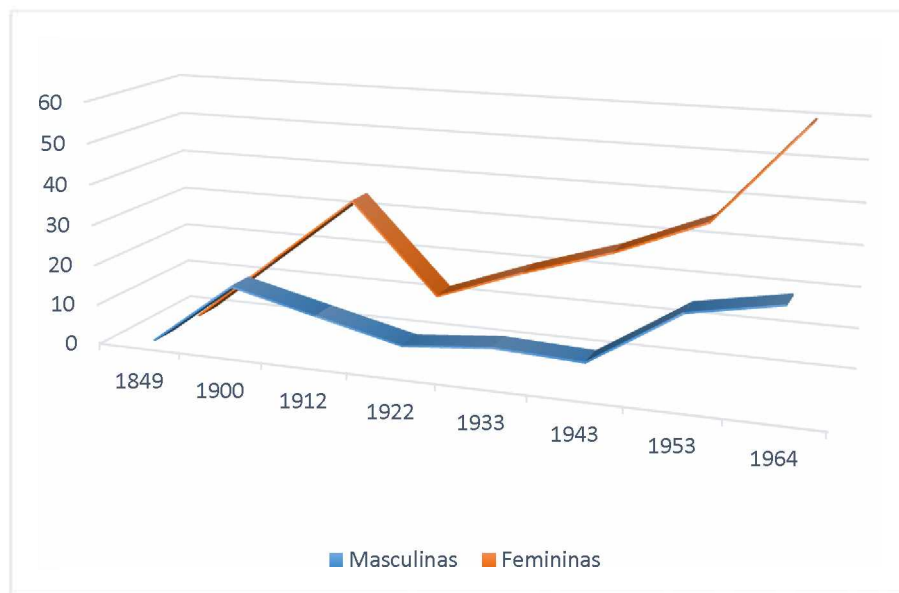
¹⁴Os pontos de referência da espiritualidade virginiana são inspirados: Na Palavra de Deus – Virgínia teve contato com a Sagrada Escritura desde criança. Cresceu nutrido-se da Palavra de Deus. Fez da Sagrada Escritura sua fonte de oração e dela tirava as suas jaculatórias, aspirações, exortações. No Cristo crucificado – “A vida de Cristo foi o Mestre de Virgínia, que ela leu muitas vezes, e foi pela adoração ao crucifixo que aprendera, a ser obediente”; meditava continuamente a paixão de Deus e em todas as circunstâncias “também se aconselhava com seu crucifixo, com o qual muitas vezes falou com suspiros e com lágrimas, mais do que com palavras”. Na Eucaristia – Centro da sua jornada e de sua vida. Na Devoção a Santíssima Virgem – Virgínia viveu plenamente a expressão “a Jesus por Maria”. Tinha uma confiança ilimitada na Virgem Maria, porque “aqueles que confiam na Mãe da Misericórdia, não tem desilusão”, por isso a invocava frequentemente.

Posteriormente, já no início do século XX, há uma clara inversão: enquanto 34 Congregações femininas aportaram no país entre 1900 e 1912, para o mesmo período, somente 11 masculinas vieram da Europa para o Brasil. (Cf. LEONARDI, 2009, p. 182).

De outra feita, Nunes (2004), observa que, até a República, a chegada de congregações femininas estrangeiras ao Brasil é muito discreta. Os registros dão conta de 02 Congregações: As Filhas da Caridade, em 1849 e as Irmãs de São José de Chambéry, em 1858. Todavia, a partir de 1891, intensifica-se a imigração de religiosas estrangeiras para o Brasil: entre 1872 e 1920, o país receberia 58 Congregações europeias. (Cf. NUNES, 2004, p. 492). Este movimento migratório pode ser observado conforme demonstra o Gráfico 1.

Além disso, o Gráfico 1 também nos revela que os picos quantitativos da chegada de congregações femininas ao Brasil coincidem com momentos relevantes da história europeia e do mundo: a expansão liberal de fins do século XIX, a primeira Guerra Mundial, a ascensão dos regimes nazifascistas, a Segunda Guerra e a Guerra Fria. Todos estes acontecimentos reverberaram dentro da Igreja Católica, obrigando-a a se posicionar e a se renovar diante dos novos tempos. Cabe observar este movimento mais de perto e sua influência na trajetória das Congregações femininas.

Gráfico 1. Congregações Estrangeiras no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados de Leonardi (2009) e Nunes (2004).

Desde a Revolução Francesa, um novo modelo conventual feminino tomou forma na Europa. Representadas pelas irmãs de caridade, novas congregações abandonaram a clausura e o afastamento do mundo, assumindo projetos de atuação social nos quais se destacavam o trabalho educativo nos colégios, o cuidado dos doentes, crianças e velhos em orfanatos e

asilos. Eram as Congregações de vida ativa, das quais a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Calvário seria um exemplo.

Este modelo de vida religiosa cruzaria o atlântico e chegaria ao Brasil no final do século XIX. Porém, se por aqui as irmãs de caridade foram abrigadas pela República nascente, na Europa seriam justamente os ventos liberais que forçariam o deslocamento das Congregações rumo à América Latina. De acordo com Nunes: “[...] as consequências da Revolução Francesa, com sua ideologia laica, haviam criado conflitos de ordem ideológica e proibido a atuação social de religiosos e religiosas.” (2004, p. 462). Assim, em âmbito internacional, havia uma profunda hostilidade à Santa Sé, em decorrência das transformações religiosas e sociopolíticas que tiveram lugar na Europa, marcadas pela ascensão de filosofias e movimentos que contestavam os regimes e as tradições políticas vigentes. Dentre estes, destacam-se o liberalismo, o comunismo e o socialismo. (Cf. AQUINO, 2014).

Neste novo contexto, sobretudo as congregações docentes foram expulsas de seus países. Em se tratando das francesas, Leonardi nos conta que:

[...] Desde as leis sobre o ensino, instauradas na Jules Ferry (1880-84), as Congregações de professoras estavam ameaçadas de perder suas escolas. Essas leis delimitavam o campo de ação das instituições, obrigando-as a solicitarem uma autorização junto ao Ministério de Cultos para manterem o funcionamento de suas escolas. Embora sua aplicação tenha sido banida no século XX duas outras leis foram publicadas em 1901 (que em seu artigo 14 retirava das Congregações não autorizadas o direito de ensinar) e em 1903 (*Loi relative à la suppression de l'enseignement congréganiste*, que proibia qualquer tipo de ensino pelas Congregações na França). A primeira ratificava as obrigações anteriormente exigidas e, a segunda, proibia qualquer tipo de ensino oferecido pelas Congregações católicas. Foi nesse contexto que muitas instituições enviariam irmãs, irmãos e padres para outros países. (2009, p. 184).

O mesmo ocorreria com as congregações portuguesas. A partir de 1910, com a implantação da República, ocorre uma sistemática expulsão das Ordens e Congregações religiosas de Portugal. A ação resultou na dispersão desses institutos, como única estratégia de sobrevivência organizacional, sobretudo daqueles fundados e restritos ao território luso. Como destino, as religiosas se deslocariam para o Brasil, levantando como bandeira a ideia de missão em terra estrangeira, legitimando, assim, o êxodo da Europa. Conforme demonstra Aquino:

Em 1911, as Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena e as Irmãs Franciscanas Hospitaleiras dirigiram-se ao Brasil. No ano seguinte, as Irmãs de Jesus, Maria e José fizeram o mesmo. A escolha recaiu sobre um país que mantinha vínculos culturais com Portugal. Duas dessas Congregações instalaram-se no mais rico e promissor estado brasileiro da época: São Paulo.

Outra se deslocou para o estado do Pará, ainda envolvido por um otimismo progressista por conta dos avanços econômicos proporcionados pelo comércio da borracha. (2014, p. 395).

É, pois, nesse contexto, que chegariam ao Brasil as congregações religiosas femininas, dentre essas a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Calvário. Embora esta tenha iniciado seu trabalho com ações de caridade voltadas ao cuidado de doentes, também engrossaria o caldo de irmãs estrangeiras dedicadas à educação feminina.

A empresa educativa, levada a cabo no Brasil, era uma das respostas da Igreja Católica aos ataques desferidos a ela por liberais, socialistas e comunistas. Fazia parte do movimento de romanização que, em conformidade com o I Concílio do Vaticano (1869 – 1870), determinou uma maior intervenção da Santa Sé no episcopado de diferentes países, em um contexto de perdas territoriais e políticas da Igreja na Europa de fins do século XIX.

Importa lembrar que no Brasil, apesar de a República ter rompido os vínculos com o Padroado, impedido o ensino religioso nas escolas públicas e defendido o caráter laico do Estado, não houve perseguição às Ordens e Congregações religiosas. Aliás, muito pelo contrário. Assim, no Brasil, a romanização encontraria guarita numa elite agrária que, a despeito de seu republicanismo e do fim do Padroado, permaneceu essencialmente conservadora. Por esse motivo, abraçou com muita alegria a reforma ultramontana do catolicismo que exigia a “[...] ereção de dioceses e paróquias demandando, assim, a criação de uma rede de templos, colégios, conventos, santuários, oratórios e palácios episcopais”. (AQUINO, 2014, p. 400).

O interesse da Igreja Católica na educação e no apoio da elite brasileira à frente das administrações públicas – nas instâncias federais, estaduais e municipais –, tornou possível às congregações – femininas e masculinas – estabelecerem seus colégios. Na segunda metade do século XIX, esses religiosos praticamente detinham o monopólio da educação brasileira, respondendo por 60% das escolas secundárias do país. (Cf. NUNES, 2004). Assim, a mesma elite que combatia a intervenção da Igreja na ordem política financiava a rede escolar católica, matriculando seus filhos e filhas em colégios confessionais europeus conduzidos por padres, freiras e professores italianos, franceses, belgas, portugueses etc., desprezando a criação de escolas públicas. (Cf. AQUINO, 2014, p. 409). Em se tratando, especificamente, da educação feminina, vale lembrar também com Aquino que:

[...] o êxito educacional das francesas Irmãs de São José de Chambéry à frente do Colégio do Patrocínio, fundado em Itu, no interior do estado, no ano de 1858, fez com que as oligarquias se sentissem atraídas pela educação feminina dispensada por freiras estrangeiras. Esse Colégio do Patrocínio

situava-se na diocese de Campinas [...]. Em um país que havia abolido a escravidão há pouco mais de vinte anos, por outro lado, urgia a presença de professoras disciplinadas e cultas. Ademais, a própria criação desses colégios dirigidos pelas freiras europeias era considerada como um sinal de progresso e modernização. (2014, p. 408).

Conforme lembra Nunes, os colégios católicos ofereciam às moças uma educação fortemente conservadora, centrada na manutenção do modelo familiar cristão tradicional. Nesse sentido, encontrava na supervalorização da Virgem Maria uma de suas principais características:

[...] O simbolismo da figura de Maria, virgem e mãe, é marcante para as mulheres; concentra uma ambiguidade extrema pela valorização concomitante da virgindade e da maternidade. Erigindo a virgindade em culto, é o controle da sexualidade feminina e a normatização dos comportamentos sexuais que a Igreja visa. (2004, p. 494).

Este modelo seria amplamente propagado pelos colégios confessionais, nos quais as congregações femininas estiveram à frente em diferentes Estados do Brasil. No Triângulo Mineiro, região na qual se localiza a cidade de Tupaciguara e na qual a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Calvário ergueria o Colégio Imaculada Conceição, Inácio Filho e Rossi (2006) observaram que a disseminação dos colégios confessionais femininos tomou impulso com a criação da Diocese de Uberaba, em 1908. No entanto, conforme demonstra a tabela a seguir, a presença de uma congregação católica feminina é registrada na região desde 1885:

Tabela 1: As Congregações Católicas e a disseminação de escolas femininas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Congregação Religiosa	Localidade	Fundação	Obras
Irmãs Dominicanas	Uberaba	1885	Nossa Sra. Das Dores
Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar (Bélgica)	Araguari e	1919	Colégio Sagrado Coração de Jesus
Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar (Bélgica)	Patrocínio	1929	Colégio N. Sra. Do Patrocínio
Irmãs de Jesus Maria José	Uberaba	1914	Asilo Santo Antônio
Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado	Uberlândia	1933	Colégio Nossa Senhora das Lágrimas
Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado	Araxá	1937	Orfanato
Irmãs Missionárias de N. Sra. Das Dores	Patos de Minas	1937	Hospital Regional
Irmãs Missionárias de N. Sra. Das Dores	Ibiá	s.d.	Colégio de São José

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de Inácio Filho; Rossi (2009).

Ainda de acordo com os autores, em conformidade com as determinações do Concílio de Trento, a Diocese tinha por objetivo cobrir toda a região do Oeste de Minas¹⁵. Assim, através de seu primeiro bispo, D. Eduardo Duarte da Costa, em 1908 já “[...] providenciou um colégio para meninas em Água Suja e outro em Araguari, entregando a direção dessas escolas para as Irmãs Belgas da Congregação do Imaculado Coração de Maria [...]” (ROSSI; INÁCIO FILHO, 2006, p. 85). A preocupação da Diocese, através de seus bispos, era voltar-se para o interior da região como importante meio de difusão da fé católica. Desta feita, a empreitada que se iniciou com D. Eduardo seria continuada por seus sucessores. Do final do século XIX até a primeira metade do século XX, uma série de congregações femininas aportariam na região, empreendendo as seguintes obras:

A Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Calvário chegou à região do Triângulo Mineiro em outro momento histórico: na década de 1950. O Colégio Imaculada Conceição, fundado pela congregação em Tupaciguara, bem como o Curso Normal do qual nos ocupamos, também responderiam ao projeto evangelizador da Igreja Católica que, ao longo do século XX, permaneceria se utilizando da educação como instrumento de propagação da fé.

Todavia, importa ressaltar que também a Igreja se adequaria às transformações históricas que tiveram lugar no mundo, de modo que seu projeto evangelizador sofreu ajustes ao longo do tempo. Isto posto, só compreendemos a educação ministrada às alunas do curso normal do Imaculada Conceição à luz do projeto de renovação pedagógica da Igreja Católica que culminaria no II Concílio do Vaticano, entre 1962 e 1965. Por outro lado, esse projeto de renovação, que se dá em âmbito internacional, igualmente se articulava às transformações sócio-políticas que ocorriam em nível nacional, como resultante do jogo de forças que se travou no Brasil em torno da educação.

Assim, respondendo à industrialização, à modernização e à chegada das mulheres no mercado de trabalho, a Igreja Católica reformulou suas estratégias de evangelização através da educação e, especialmente, através da educação de professoras. Cabe, a seguir, observar

¹⁵ Embora não caiba na discussão proposta pela presente tese de doutoramento, é importante registrar que a região oeste de Minas Gerais, sobre a qual se estendia a Diocese de Uberaba, também fazia parte do território de expansão do protestantismo que se instalara na região desde fins do século XIX. Estrategicamente, os protestantes investiam na difusão de sua fé também através da educação, promovendo a criação de uma série de escolas e institutos, inclusive assumindo a condução da Escola Normal de Patos de Minas. Sobre a expansão da educação protestante em Minas Gerais, consultar: RIBEIRO, Viviane. **Do ideário protestante à finalidade do trabalho**: os presbiterianos no contexto educacional do Alto Paranaíba, MG (1946-1966). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado em História da Educação, 2005; LEITE, Sergio Celani. Predestinação e Escolaridade: a comunidade presbiteriana e a educação no município de Lagamar. In: GATTI Jr., Décio (org.). **História da Educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados, Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. p. 193 - 225.

mais de perto esse movimento histórico, percebendo suas interconexões com o contexto brasileiro.

4.4. A renovação do projeto pedagógico católico e seus reflexos no Brasil

O mundo, que passara por duas grandes guerras, sofrera um redesenho de forças. No contexto da Guerra Fria, que opunha governos e economias em função de sua orientação ideológica, a balança geopolítica equilibrava de maneira tensa os grupos alinhados com o capitalismo e com o socialismo. Este último já havia sido condenado de maneira enfática pela Igreja Católica, através da encíclica *Rerum Novarum*. Proclamada pelo Papa Leão XIII em 1891, saía em defesa da propriedade privada, no auge dos ataques enfeixados contra a Igreja e que resultariam na diáspora das congregações católicas:

Os Socialistas [...] instigam nos pobres o ódio invejoso contra os que possuem, e pretendem que toda a propriedade de bens particulares deve ser suprimida, que os bens dum indivíduo qualquer devem ser comuns a todos, e que a sua administração deve voltar para - os Municípios ou para o Estado. Mediante esta transladação das propriedades e esta igual repartição das riquezas e das comodidades que elas proporcionam entre os cidadãos, lisonjeiam-se de aplicar um remédio eficaz aos males presentes. Mas semelhante teoria, longe de ser capaz de pôr termo ao conflito, prejudicaria o operário se fosse posta em prática. Pelo contrário, é sumamente injusta, por violar os direitos legítimos dos proprietários, viciar as funções do Estado e tender para a subversão completa do edificio social. (PAPA LEÃO XIII, 1891, n.p.).

Apesar da *Rerum Novarum* condenar o socialismo e a propriedade coletiva dos bens, fato é que a Encíclica foi o primeiro documento no qual a Igreja Católica se posicionou com relação às questões sociais. Assim, quando os espaços socialistas se ampliaram no mundo, após a Segunda Guerra Mundial (1939 -1945), o processo de renovação interna da Igreja se acelerou, pois a nova realidade colocava em risco as suas próprias estruturas. De acordo com Almeida Filho:

A renovação da Igreja acelerou-se a partir de 1945 e foi consolidada pelo Concílio Vaticano II, (1962-1965). Esse processo de organização ocorreu em três níveis: renovações intelectuais, que no Brasil se expressaram em figuras de intelectuais como Alceu de Amoroso Lima; em segundo nível, criaram-se centros de pesquisas religiosas para compreensão dos fenômenos sociais, com objetivos de realizarem pastorais de conjunto e, finalmente, a organização de conferências nacionais e continentais de bispos, a partir de 1952. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 75).

O projeto de reorganização da Igreja no pós 1945 se assentava sobre a radio mensagem emitida pelo Papa Pio XII em 1941, a *Nell'alba e nella luce* (sobre a bases da ordem nova), na qual o Sumo Pontífice declarava os pilares da nova ordem social,

concernentes com os valores da “civilização cristã”: a santidade da família, através do matrimônio; a educação religiosa da juventude e a propriedade privada.

Na esteira da mensagem do Papa, as diversas encíclicas que vieram a público no período foram marcadas pela ideia central de restauração do cristianismo, atingido brutalmente pelas transformações que se espriavam no mundo. No que diz respeito à educação, várias instituições foram criadas com o intuito de organizar e formar intelectuais cristãos, capazes de militar em defesa da fé católica. Foi neste contexto que, no Brasil:

[...] os educadores e intelectuais católicos assumiram uma posição de conquistarem o espaço educacional, impondo o seu modelo pedagógico. Dessa forma, a educação tornou-se um lugar de disputas, pois era vista como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade calcada nos valores católicos. (ALMEIDA FILHO, 2008).

Os impressos se destacaram como estratégia preferida para a disseminação dos valores católicos. No novo cenário, porém, cabia ampliar e conquistar espaços circunscritos, editando materiais que chegassem diretamente às mãos dos professores, incluindo aqueles que estavam em processo de formação, como era o caso das professoras primárias, formadas pelas escolas normais.

No Brasil, a utilização do impresso com o intuito de cultivar uma intelectualidade católica remonta à publicação da revista *A Ordem*, em 1921. Durante seu longo período de circulação (1921 -1980), a revista publicou artigos, resenhas, poemas, orações, biografias de católicos, cartas pastorais, cartas de leitores e divulgação de livros. Dentre os vários autores que nela publicaram, encontram-se importantes intelectuais católicos como Jackson de Figueiredo, Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaíde), Carlos Lacerda, Luís Cintra do Prado e Theobaldo Miranda Santos. Este último figurou como leitura obrigatória das disciplinas de Sociologia e Filosofia do curso normal do Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara.

Além da publicação da revista *A Ordem*, importa ressaltar que a Igreja Católica publicou uma vasta gama de títulos e formatos impressos: de revistas voltadas para o público comum como *Ave Maria*, *Família Cristã*, as cartilhas para encontros, jornais paroquianos e livretos de novenas, também largamente utilizados no curso normal do Colégio Imaculada, como parte integrante da formação moral das normalistas.

Da mesma forma também publicou trabalhos especializados, de profissionais católicos ligados à educação, como Theobaldo Miranda Santos. Não por acaso, em 1937, Santos diria que seus próprios trabalhos eram escritos em conformidade com os “princípios de bom senso,

ordem, harmonia e integridade do humanismo pedagógico cristão [...]”. (Santos, 1937, p. 450, *apud* ALMEIDA FILHO, 2008, p. 116).

Contudo, a efetiva modernização da Igreja Católica se concretizaria no II Concílio do Vaticano que, sob o Papa Paulo VI, teve lugar entre 1962 e 1965. Esse Concílio marcou profundamente o catolicismo, renovando a sua liturgia, reorganizando a militância católica e aproximando a Igreja do ecumenismo. No que diz respeito, especificamente, à educação cristã, através da Declaração *Gravissimum Educationis*, o Concílio reconheceu-a como um direito universal e reafirmou a posição da Igreja como instância educadora e formativa:

Por isso, visto que a escola católica tanto pode ajudar na realização da missão do Povo de Deus, e tanto pode servir o diálogo entre a Igreja e a comunidade humana, para benefício dos homens, também nas circunstâncias actuais conserva a sua gravíssima importância. Por tal motivo, este sagrado Concílio proclama mais uma vez que a Igreja tem o direito, já declarado em muitíssimos documentos do magistério, de *livremente fundar e dirigir escolas de qualquer espécie e grau*, recordando que o exercício de tal direito muito pode concorrer para a liberdade de consciência e defesa dos direitos dos pais, bem como para o progresso da própria cultura. [...] Lembrem-se, porém, *os professores de que sobretudo deles depende que a escola católica possa realizar os seus intentos e iniciativas*. Sejam, por isso, preparados com particular solicitude, para que estejam munidos de ciência quer profana quer religiosa, comprovada pelos respectivos títulos, e possuam a arte de educar, de harmonia com o progresso dos nossos dias. Unidos entre si e com os alunos pela caridade, e imbuídos de espírito apostólico, dêem testemunho de Cristo, mestre único, quer com a vida quer com a doutrina [sic]. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 1965, n.p, grifos nossos.).

Ao insistir em sua posição de educadora, invocando o direito de fundar e dirigir instituições escolares de qualquer nível e grau, a Igreja, ao mesmo tempo, chamou para si o direito de formar professores, em especial professores primários. Assim, delineou um projeto estratégico de intervenção na formação do professor, o sujeito com uma ação direta na escola. Nesse momento, não mais interessava à Igreja a disputa pelas aulas de religião no currículo, como havia sido nas primeiras décadas do século XX. Agora, ela se dispunha a construir um modelo pedagógico católico.

O modelo de pedagogia católico tanto precisava responder às necessidades de renovação, impostas pelo novo tempo e expressas através do II Concílio do Vaticano, quanto reafirmar os dogmas católicos, cultivando a civilização cristã católica. A solução encontrada foi depurar a Pedagogia Moderna e a própria Escola Nova, oferecendo uma releitura católica dos seus princípios. Enquanto alguns livros foram proscritos, pois se chocavam ou não, correspondiam aos valores pedagógicos cristãos, outros foram prescritos, oferecidos como fórmula ou modelo para a formação dos professores.

Embora algumas lideranças católicas defendessem o combate sem tréguas à **nova pedagogia**, predominou a tendência de incorporá-la, depurando-a de tudo o que contrariasse os preceitos católicos. Em publicações diversas, eram arrolados os princípios escolanovistas a serem rechaçados pelo professorado católico, e livros, nacionais e estrangeiros, que os difundiam eram discriminados como “má pedagogia”. Paralelamente, eram propostas versões católicas da moderna pedagogia, por intermédio de discussões doutrinárias que, firmando princípios, constituíam uma ortodoxia pedagógica e um *corpus* bibliográfico de referência, formulando-os como crivos e modelos de leitura. Além disso, o impresso funcionou como regramento da conduta do professor pela via de fórmulas e preceitos vazados pelo léxico teórico escolanovista saturado de sentido religioso. (CARVALHO, M., 1994, p. 44-45, Grifos da autora).

Importantes autores de militância católica publicaram obras nessa linha programática. Dentre outros, podemos citar Everardo Backheuser (responsável pela organização da Confederação Católica Brasileira de Educação), Alceu de Amoroso Lima, Leonel Franca¹⁶ e, claro, o próprio Theobaldo Miranda Santos que, como já dissemos, era leitura obrigatória do curso normal do Colégio Imaculada Conceição.

Assim, através dos impressos e na estruturação de conteúdos dirigidos à formação dos futuros professores, a Igreja Católica não apenas continuou se utilizando da educação como instrumento de evangelização e propagação de sua fé. Ela se ajusta às prerrogativas dos novos tempos, formando professores, em especial professoras primárias, ajustando a pedagogia moderna aos seus próprios valores. Nunca é demais lembrar que o II Concílio do Vaticano reafirma o papel educador da Igreja e, também, os pilares do catolicismo, quais sejam: a santidade da família, constituída através do matrimônio; a educação religiosa da juventude e a propriedade privada.

Todos estes elementos seriam repassados às moças, aspirantes a professoras primárias, através da formação oferecida nas escolas normais de cunho confessional católico. Para essa nova empreitada, novas levas de congregações estrangeiras femininas aportariam no Brasil, conforme se observa no Gráfico 1. Da mesma forma, Congregações que já haviam chegado, como é o caso das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, envidariam esforços para a ereção de novos colégios, ampliando as fronteiras de atuação pedagógica da Igreja Católica. É esse, pois, o caso do Colégio Imaculada Conceição, fundado em 1952 no oeste de Minas Gerais, na cidade de Tupaciguara.

¹⁶ De Everardo Backheuser, responsável pela organização da Confederação Católica Brasileira de Educação (Cf. CARVALHO, M., 1994, p. 51), podemos citar: *Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da Escola Nova*, pela Editora Civilização Brasileira; *Como se ensina aritmética*, pela Livraria do Globo; *Manual de pedagogia moderna*, também pela Editora O Globo. De Alceu Amoroso Lima, que substituiria Jackson de Figueiredo na direção da revista *A Ordem*, destacamos *Humanismo Pedagógico*, publicado pela Stella Editora e do Padre Leonel Franca, *Ensino religioso e ensino leigo*, publicado pela Editora Schmidt.

4.5. O contexto educacional da cidade de Tupaciguara-MG

Procurando compreender como o cenário educacional do município influenciou na vinda, para a cidade de Tupaciguara-MG, da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, uma ordem religiosa católica, responsável pela fundação do Colégio Imaculada Conceição que ofereceu em regime regular e internato o Curso Normal somente para mulheres no período de 1961, ocasião a iniciar as atividades educacionais dessa modalidade de ensino até 1971, ano da promulgação da Lei n.º 5.692/71, que alterou o Curso Normal para Habilitação Específica para o Magistério será necessário retomar, mesmo que de forme breve, os aspectos educacionais que caracterizaram o município desde sua origem¹⁷.

A origem do município de Tupaciguara remonta às expedições realizadas pelos Bandeirantes que, de acordo com registros, no ano de 1722, desbravavam a região em busca de ouro e pedras preciosas. O arraial de Tupaciguara surgiu após a construção de uma pequena capela – chamada de Nossa Senhora da Abadia –, por D. Maria Teixeira, seu esposo Manoel Pereira da Silva e por um grupo de fazendeiros da região, entre os anos de 1841 e 1842. Segundo Rozetti (2010), naquela época a construção de uma pequena igreja representava o elo de formação da identidade social e territorial de um lugar.

Por meio dos rituais de devoção a um santo, ou o cumprimento dos desígnios católicos tais como frequência nas missas, participação nas novenas, procissões, batizados, dentre outros, consolidavam-se práticas que incentivavam o sentimento de pertencimento ao local, colaborando com a construção da identidade social do grupo que ali residia e ia se estruturando.

Mediante os registros paroquiais, as pessoas passavam a ter existência legal e o arraial tornava-se o lugar onde a população dispunha de possibilidades para comprar e vender os artigos produzidos pela economia local.

Inicialmente a povoação estabelecida ao redor da capela ficou conhecida na região por Abadia do Bom Sucesso. No ano de 1851, pela determinação da Lei Provincial nº 533, o arraial foi elevado à categoria de Distrito da Paz.

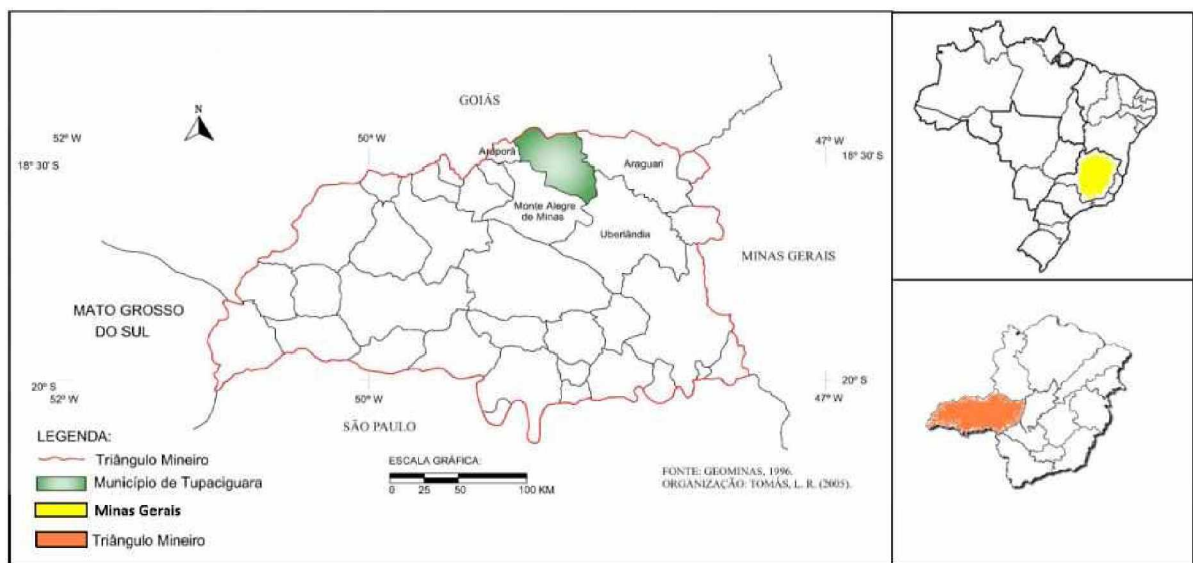
Em 1911, a Lei Estadual nº 556 autorizou a criação do município de Abadia do Bom Sucesso, tendo a região de Mato Grosso, atual cidade de Araporã, por seu distrito. A substituição do nome Abadia do Bom Sucesso para Tupaciguara, nome indígena, que

¹⁷ Declaramos que a história completa sobre a origem do povoado até a efetivação em município de Tupaciguara-MG encontra-se em nossa dissertação de mestrado. Conferir: Rozetti (2010).

significa Terra da Mãe de Deus, ocorreu em conformidade com a Lei Estadual n.º 823, de 07 de setembro no ano de 1923 (Rozetti, 2010).

Tupaciguara-MG é uma cidade localizada ao norte do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais. Faz limites, ao norte, com o estado de Goiás; a leste, com os Municípios de Araguari e Uberlândia; ao sul, com Monte Alegre de Minas, e, a oeste, com Araporã. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o município possui aproximadamente 25.363 habitantes, distribuídos numa área de 1.826,028 km² (IBGE, 2015).

Mapa 1. Localização do Município de Tupaciguara, no Triângulo Mineiro.



Fonte: Geominas (1996).

Consideramos a posição geográfica do município de Tupaciguara um dos motivos a justificar a chegada da ordem Nossa Senhora do Monte Calvário na cidade de Tupaciguara. Por fazer divisa com o estado de Goiás, ser vizinha de cidades prósperas como Uberlândia e Araguari, possuir uma grandeza territorial, que incentivava a população a se fixar na região e concomitantemente estimular uma maior mobilidade nos deslocamentos das pessoas, foram alguns dos fatores a incentivar a vinda de uma ordem religiosa para a cidade de Tupaciguara-MG.

Outro motivo a impulsionar a vinda da congregação católica para o município tupaciguarense foi o crescente setor econômico da cidade. Em seus primórdios, a economia tupaciguarense tinha a prática da agricultura de subsistência e a criação de gado como reguladores econômicos. Com o passar dos anos e com o crescimento populacional da cidade, houve a intensificação da atividade agropecuária, a expansão da atividade comercial e

industrial¹⁸. O crescente desenvolvimento econômico do município tupaciguarense foi apresentado em escala nacional em um programa da TV Record, no estado de São Paulo, conforme divulgação do Jornal o Correio de Uberlândia no ano de 1960:

O professor Geraldo do Vale Neves está hoje em São Paulo onde representa a cidade de Tupaciguara, num programa de televisão da Record canal 7. Aquele professor representa o prefeito Joaquim de Barros Ferreira, no acontecimento que vai mostrar a milhões de brasileiros a situação desenvolvimentista da próspera Tupaciguara localizada no Triângulo Mineiro (TUPACIGUARA é programa...,1960, p. 07).

O fato de a população tupaciguarense ser majoritariamente católica e participar ativamente dos rituais católicos como batizados, novenas e casamentos, foi um dos requisitos a contribuir com a vinda da ordem Nossa Senhora do Monte Calvário para o município.

Além dos fatores acima citados, destacamos os aspectos educacionais da cidade a justificar também a chegada desta congregação religiosa à cidade e posteriormente na fundação por esta instituição do Colégio Imaculada Conceição, responsável pelo curso normal exclusivamente para mulheres em regime regular e internato.

A esse respeito, sabemos que, antes mesmo de o arraial adquirir emancipação política, a educação era uma preocupação constante da população tupaciguarense. Nesse período já havia registros da existência de escolas isoladas na zona rural e urbana do povoado. Como as aulas eram realizadas nas próprias residências dos professores ou nas fazendas do município, foi fácil o reconhecimento dessas escolas pelo poder público. Sobre as escolas isoladas, Faria Filho nos esclarece:

Até o início deste século, o processo de criação e estabelecimento de uma escola isolada de instrução pública, ao que tudo indica, era bastante simples, apesar de trabalhoso. Bastava que um professor (titulado ou não) ou um grupo de moradores de determinada localidade, procedendo ao levantamento do número de crianças em idade escolar residente na região e verificando número suficiente de meninos e meninas (45 para região urbana e 40 para o meio rural, em 1906), solicitasse a criação de uma cadeira de instrução primária no local (2000, p. 28).

Nas escolas isoladas, o ensino era ministrado por professores indicados, em sua maioria, pelo prefeito municipal. Muitos desses profissionais não possuíam qualificação para o cumprimento da função docente. Tal fato pressupõe a iniciativa, por parte dos governantes

¹⁸A agropecuária era a principal atividade econômica desenvolvida no município entre as décadas de 1950 e 1960. Em relação à atividade industrial nesse período, podemos citar o beneficiamento de arroz, a serragem de madeira, a fabricação de manteiga, móveis de madeira, tijolos, telhas e produtos de padaria. A indústria extrativa mineral compreendeu a produção de paralelepípedos e extração de artigos para construção, tais como argila, pedra e areia. (ROZETTI, 2010, p. 41 - 42).

do município, da criação de escolas em um momento em que ainda não se preocupava com os aspectos qualitativos do ensino.

Após elevação do povoado à categoria de cidade no ano de 1912, foram criadas escolas pelo poder público municipal e estadual. Nessa ocasião a instrução pública do município estava assim definida:

Funcionam na cidade 2 escolas estadoaes de ambos os sexos, e 3 municipaes, além de outras particulares. No districto de Matto Grosso uma escola municipal mixta. A frequencia total é de 400 alumnos. Torna-se imperiosa a necessidade da construcção de um Grupo Escolar. A Camara offereceu para esse nobre desideratum um terreno próprio e um auxilio de 10:000\$000, ao Governo do Estado [sic.]. (MEMORIAL..., 1912-1920).

As escolas isoladas do município transformaram-se no primeiro grupo escolar público municipal denominado Grupo Escolar da Abadia do Bom Sucesso. Em 1923, o grupo passou a se chamar Grupo Escolar Municipal Artur Bernardes¹⁹, responsável pelo ensino de meninos e meninas residentes na área urbana. De acordo com Souza e Faria (2006, p.51), “[...] esse novo modelo de instrução primária era remanescente do projeto republicano que já vinha ocorrendo desde a última década do século XIX no estado de São Paulo, onde a educação popular tornou-se uma das bandeiras de luta dos liberais republicanos”.

Fotografia 2. Grupo Escolar Artur Bernardes. Tupaciguara, 1911



Fonte: Arquivo Público Municipal Tupaciguara (2010).

¹⁹A autorização para o funcionamento do Grupo Escolar Municipal Artur Bernardes após a alteração nominal ocorreu em 08 de abril de 1925. Em 1953, na gestão do prefeito municipal Antônio Hélio de Castro, foi edificado um prédio próprio para abrigar a mencionada escola. Seu nome foi alterado para Grupo Escolar Artur Bernardes e sua autonomia transferida para o governo do Estado de Minas Gerais (ROZETTI, 2010).

Nessa ocasião, o projeto de modernização²⁰ do país, via expansão da instrução pública, era assunto recorrente em vários estados brasileiros. Portanto, a ideia de se construírem prédios próprios nomeados de grupos escolares para o funcionamento de escolas públicas era um dos objetivos da maioria dos governos.

De acordo com Souza (1998), essa nova modalidade de escola primária, os grupos escolares, foi implantada no Brasil em 1893, instituída pela Lei nº 169 de 07 de agosto. Primeiramente, foi fundada no estado de São Paulo, correspondendo a um novo modelo de organização administrativo-pedagógica de escola primária, com base nos seguintes princípios:

[...] a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar [sic]. (SOUZA, 1998, p. 49-50).

Em Minas Gerais, os prédios escolares surgiram a partir de 1906, primeiramente na capital Belo Horizonte, estendendo-se posteriormente para as demais cidades mineiras. Nas palavras de Saviani (2004, p. 28) “[...] no geral, o grupo escolar era erigido nas praças ou ruas centrais das cidades, destacando-se entre os mais vistosos prédios públicos, competindo com a Câmara Municipal, a igreja e as residências dos poderosos do lugar. Os grupos escolares eram, pois, um fenômeno tipicamente urbano”.

Em seguida à fundação da primeira escola pública municipal na cidade de Tupaciguara, outros estabelecimentos de ensino públicos estaduais, municipais, particulares e confessionais foram paulatinamente edificadas na cidade. Especificamente em relação ao Grupo Escolar Municipal Artur Bernardes, no ano de 1953, sua autonomia foi transferida para o governo do Estado de Minas Gerais e no ano de 1993 esse estabelecimento de ensino cessou suas atividades educacionais.

²⁰ Os projetos de Brasil vinculados a uma educação moderna se dão em meio a discursos ligados às questões políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, predominantemente em esferas públicas, sob a justificativa de superar o atraso e contribuir com práticas que favorecessem o desenvolvimento e o progresso da nação. Frente a isso, a educação era vista como um mecanismo de transformação social e, portanto, fazia-se necessário uma reorganização do sistema de ensino público, a ampliação de escolas, novos prédios. A este respeito consultar: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Moderno, modernidade e Modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

Tabela 2. Relação de escolas na área urbana de Tupaciguara-MG.

ANO	ESTABELECIMENTO DE ENSINO	SITUAÇÃO
1923	Grupo Escolar Arthur Bernardes	Municipal
1940	Ginásio Tupaciguara	Confessional
1952	Colégio Imaculada Conceição	Confessional
1953	Grupo Escolar Clertan Moreira do Vale	Estadual
1961	Grupo Escolar Francisco Lourenço Borges	Estadual
1963	Ginásio Esperança	Confessional
1964	Grupo Escolar Ana Esterlita do Vale	Estadual
1976	Grupo Escolar Braulino Mamede	Estadual

Fonte: Rozetti (2010, p. 102).

Apesar da existência e do aumento progressivo de estabelecimentos escolares, no final da década de 1950, havia, entre a população rural tupaciguarense, um percentual expressivo de pessoas em idade escolar que não sabia ler nem escrever. A esse respeito, o Jornal o Correio de Uberlândia divulgou o resultado do Censo Escolar do município, relatando especificamente o total de crianças em idade escolar ausentes das escolas na cidade nesse período.

Encontram-se 10.381 crianças, sendo 6.366 em idade escolar, isto é, nascidas de 1950 a 1958 e 4.015 nascidas de 1959 a 31.10.64. Das 6.366, residiam na cidade 2.523, sendo que 320 estavam sem escolas. Na zona rural foram encontradas 3.843 crianças em idade escolar e 1.183 não estavam frequentando escolas [...] (AS CRIANÇAS... 1962, p. 06).

No entanto, de acordo com a Enciclopédia, “nesse mesmo período houve um aumento na matrícula de alunos no Ensino Primário” (1959, p. 385). Esse fato demonstra o interesse do poder público municipal e da população tupaciguarense pela educação.

Apesar do aumento de matrícula de crianças no Ensino Primário, havia a presença de um efetivo considerável de analfabetos na região ou de crianças em idade escolar ausentes das escolas, o que, por sua vez, refletia a própria situação educacional do país. Nessa ocasião ainda era expressivo o número de pessoas que não teve acesso à educação primária, apesar do total de estabelecimentos escolares presentes na cidade e também nas várias iniciativas de expansão do sistema escolar existentes no país, como por exemplo, a fundação de grupos escolares públicos e de colégios públicos e privados responsáveis pelo ensino secundário (técnico e normal). Segundo Rozetti:

Seguir os ideais educacionais, defendidos pela política nacional brasileira, era uma das atribuições a serem conquistadas e realizadas pelo governo municipal tupaciguarense. Proporcionar educação ao povo tornava-se uma constante preocupação da administração pública municipal (ROZETTI, 2010, p. 59).

O aumento do número de estabelecimentos educacionais e de matrículas das crianças em idade escolar no ensino primário demonstra que a educação em Tupaciguara era considerada fundamental para o desenvolvimento da cidade. Esse fato atesta que a intenção do governo municipal era divulgar para a comunidade tupaciguarense e região o quanto o município valorizava o papel da educação como mecanismo da conquista do saber e da cultura e como estratégia para se alcançar o desenvolvimento da cidade.

O Ensino Profissional também era um importante instrumento de incentivo ao desenvolvimento da cidade. Dois colégios, um público e outro privado, eram os responsáveis pelo Ensino Secundário no município nos anos de 1960. O Ginásio Tupaciguara, inaugurado em 1963, oferecendo o ensino Ginásial e Comercial e o Colégio Imaculada Conceição, que, além de ofertar o Ensino primário e o Ensino Ginásial para meninos e meninas, a partir de 1961, passou a oferecer para a população local e de outras regiões o Curso Normal somente para o público feminino, em regime regular de internato e semi-internato.

Especificamente em relação ao Colégio Imaculada Conceição, objeto de análise desse estudo, o Curso Normal, oferecido por essa instituição de ensino, foi considerado pela maioria das famílias que optavam em matricular suas filhas nesse estabelecimento educacional como sendo um importante instrumento de ascensão educacional e profissional²¹. Por ser uma instituição confessional, estar em conformidade com os princípios do catolicismo, oferecer uma educação pautada na moral e nos bons costumes, o curso normal do referido Colégio, para a maioria da população tupaciguarense e da região, foi considerado um importante referencial de ensino e educação.

4.6. A cidade e o colégio

Quando a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário chegou no município de Tupaciguara em 1949, a cidade já sentia os primeiros ventos da efervescência que marcaria a sociedade brasileira nas décadas seguintes.

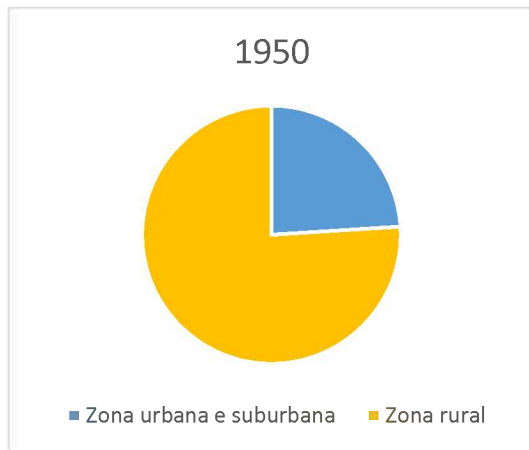
O fato de se localizar geograficamente na área de passagem entre os Estados de Goiás e São Paulo permitiria ao município inserir-se no contexto de transformações que se

²¹ Conforme apresentado em nossa dissertação de mestrado. Ver: Rozetti (2010).

iniciavam em nível nacional: o desenvolvimento industrial, a urbanização acelerada, a expansão dos meios de comunicação de massa, em especial rádio e televisão, que interligavam as pessoas, disseminando novos costumes e valores.

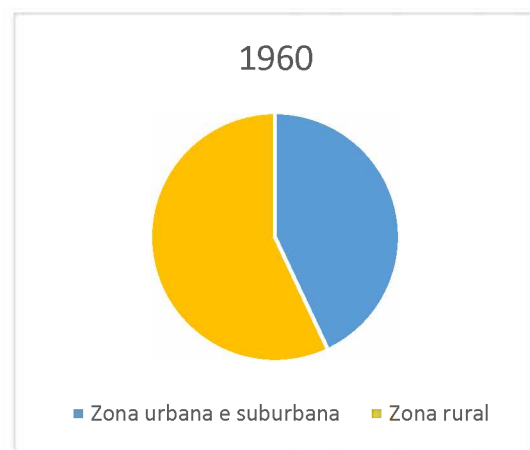
A pertença ao país que se modernizava pode ser acompanhada no crescimento e na urbanização de sua população, conforme demonstram os gráficos a seguir.

Gráfico 2. População de Tupaciguara em 1950.



Fonte: IBGE (1962)

Gráfico 3. População de Tupaciguara em 1960.



Fonte: IBGE (1962).

Os dados relativos aos recenseamentos do decênio 1950 -1960 dão conta de que em 1950 a população do município era de 21. 171 habitantes, ao passo que, em 1960, esse número cresce para 26.199. O mesmo ocorre no comparativo entre o número de habitantes da cidade: se em 1950 havia 4.708 habitantes, em 1960 a cidade de Tupaciguara registra um total de 10.642. (Cf. IBGE, 1962). Esses números vão ao encontro do processo de urbanização que ocorria em todo o território nacional.

A despeito da sua flagrante urbanização, a economia tupaciguarense permanece essencialmente agrária com a qual se identificava desde o seu nascedouro em princípios do século XIX²². Todavia, a cidade, ou distrito-sede, contava com a maioria dos aparelhos urbanos que garantiam, à época, os confortos decorrentes da modernização. Conforme destaca o então Conselho Nacional de Estatística, o futuro IBGE, em 1962, Tupaciguara contava com 108 estabelecimentos varejistas, 12 atacadistas e 100 de prestação de serviços; agências dos bancos do Brasil, Credito Real de Minas Gerais, Hipotecário e Agrícola do Estado de Minas

²² A agropecuária era a principal atividade econômica desenvolvida no município entre as décadas de 1950 e 1960. Em relação à atividade industrial nesse período, podemos citar o beneficiamento de arroz, a serragem de madeira, a fabricação de manteiga, móveis de madeira, tijolos, telhas e produtos de padaria. A indústria extrativa mineral compreendeu a produção de paralelepípedos e extração de artigos para construção, tais como argila, pedra e areia. (ROZETTI, 2010, p. 41- 42).

Gerais e Mineiro da Produção, Caixas Econômicas Federal e Estadual; 01 estação de rádio difusão, “Rádio Tupaciguara”, 05 bibliotecas, sendo 02 públicas e 03 escolares e 02 jornais de circulação mensal: “A cidade” e “Correio de Tupaciguara”. (Cf. IBGE, 1962, p.7-8).

No que diz respeito à instrução, até 1940, erigiram-se em Tupaciguara apenas 02 escolas: o Grupo Escolar Arthur Bernardes, fundado em 1923 e o Ginásio Tupaciguara, fundado em 1940. Assim, compreende-se em parte os dados referentes à instrução pública do município, em 1950:

Tabela 3. Instrução pública de Tupaciguara – 1950.

População	População acima de 05 anos				
	Números absolutos				
	Total	Sabem ler e escrever	% dos que sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever*	% sobre os que não sabem ler e escrever*
Urbana	4.332	2.628	60,66	1.704	39,34
Rural	13.271	4.625	34,85	8.646	65,15
Total	17.603	7.253	41,20	10.350	58,80

*Inclusive pessoas não declaras. Fonte: Rozetti (2010, p. 53).

A chegada da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Calvário, em 1949, e a posterior fundação do Colégio Imaculada Conceição, em 1952, funcionariam como um divisor de águas na história da instrução do município. Assim, entre 1958 e 1962 o município saltaria quantitativa e qualitativamente, registrando a seguinte situação:

O ensino primário fundamental comum contava, em 1958, com 42 unidades escolares: 4 estaduais, 35 municipais e 3 particulares; 87 professores e 3 399 alunos. Em 1962, o número de unidades escolares diminuiu para 37, abrangendo 81 professores e 3 583 alunos. [...] Os estabelecimentos particulares ministram ensino ginásial, comercial e normal: Ginásio Imaculada Conceição e Ginásio Tupaciguara, com os totais de 17 professores (10 homens e 7 mulheres) para o ensino ginásial e 14 (11 homens e 3 mulheres) para o comercial. No ginásial, 69 alunos (32 rapazes e 37 moças) terminaram curso em 1960 e 413 (208 meninos e 205 meninas) matricularam-se em 1961; no comercial, formaram-se 14 alunos naquele ano (1 rapaz e 13 moças), registrando-se no ano imediato, 123 matrículas (86 meninos e 37 meninas). Em 1962 havia 4 unidades escolares com 31 professores e 561 alunos. (IBGE, 1962, p. 7- 8).

De acordo com os registros históricos oficiais da Congregação em Tupaciguara, em 1949 duas irmãs italianas – irmã Maria Lina Parrilo e irmã Maria Uilderica Mazzone – e 01

brasileira – irmã Maria Antonieta Pereira, chegaram à cidade com o propósito de fundar um colégio.

Fotografia 3. Irmãs fundadoras do Colégio Imaculada Conceição. [195?]



Fonte: Álbum de Fotografias. Arquivo Documental do Colégio Imaculada Conceição (2010).

Por certo, o empreendimento contou com o convite do bispo e com o envolvimento da comunidade, em particular de membros da elite local. Acompanhadas de perto pelas esposas de políticos e fazendeiros, peregrinaram em busca de apoio visitando os principais órgãos públicos da cidade. O objetivo inicial da Congregação era fundar um colégio para atender especificamente o público feminino, uma vez que naquela ocasião havia uma demanda pela educação de meninas no município²³. No entanto, em decorrência do grande número de crianças em idade escolar, a instituição decidiu oferecer instrução para ambos os sexos.

No mesmo ano da chegada das irmãs à cidade, a Prefeitura Municipal de Tupaciguara concedeu à Congregação uma verba para a compra de um terreno²⁴. Em 1952, a Câmara fez a doação legal, concedendo, ainda, a isenção das despesas da escritura e do imposto e uma

²³Segundo registro do termo de doação do terreno concedido pela Prefeitura Municipal de Tupaciguara, o colégio a ser construído pela Congregação iria atender a educação de meninas. (ATA DA CÂMARA MUNICIPAL, 1949, p. 70 verso).

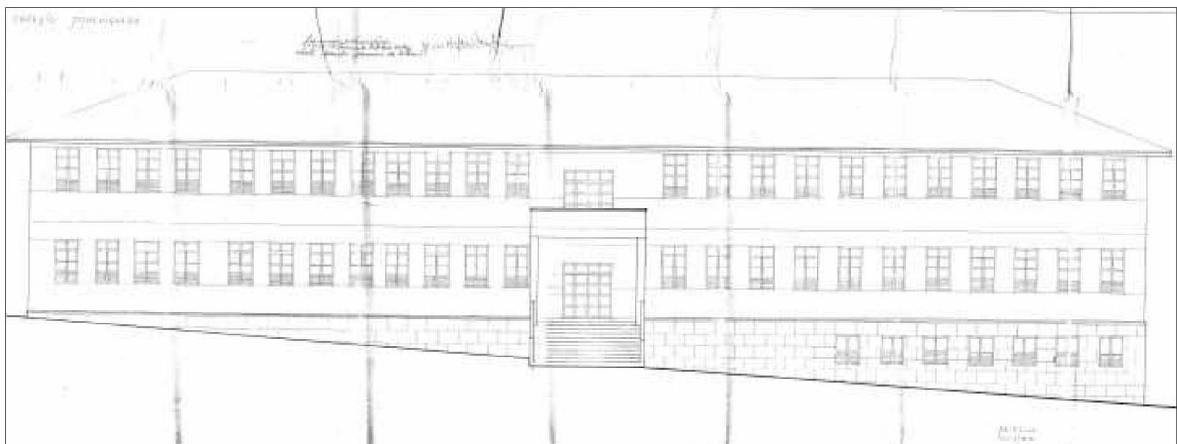
²⁴De acordo com registro na Ata do dia 22 de novembro de 1949, em sessão presidida pelo prefeito municipal Ovídio Cunha Júnior e pelo secretário Moacir Ribeiro, foi sancionada a lei n.º 86, que dispunha sobre a contribuição de Cr\$ 40.000,00 (quarenta mil cruzeiros) para aquisição de um terreno para construção de um colégio que será doado para Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário (ATA DA CÂMARA MUNICIPAL, 1949, p. 70 verso).

importância de Cr\$ 30.000,00 (trinta mil cruzeiros) como gratificação para o Colégio (LIVRO DE REGISTROS..., 1948-1960).

As irmãs alugaram um prédio nesse mesmo ano, situado no centro da cidade, à rua Wenceslau Brás nº. 56. Iniciaram as atividades educacionais oferecendo o Jardim de Infância para crianças de 5 a 6 anos de idade. Posteriormente, em 1953, começaram as atividades do curso primário. Com o aumento do número de alunos, em 1954, o colégio foi transferido para o prédio onde funcionava o antigo Grupo Escolar “Artur Bernardes”, na rua Presidente Antônio Carlos, nº. 48.

Em 04 de dezembro de 1955, foi lançada a pedra fundamental do Colégio Imaculada Conceição, construído em terreno próprio, à rua Bom Sucesso nº 23²⁵. Além do apoio já mencionado do poder público, o empreendimento contou com a colaboração de outros segmentos da sociedade tupaciguarense: gerentes de bancos, fazendeiros, políticos e pais de alunos que se dispuseram a doar quantias em dinheiro ou produtos que se convertiam em valor monetário.

Figura. 1. Projeto Arquitetônico Edifício do Colégio Imaculada Conceição. Fachada frontal – 1952.



Fonte: Prefeitura Municipal de Tupaciguara (2010).

O novo prédio abrigaria o curso normal, que teve início em 1961. Oferecido exclusivamente para mulheres, em regime de internato e externato, tinha como justificativa responder à demanda por qualificação docente, uma vez que a maioria das professoras primárias do período não possuía qualificação profissional. (ROZETTI, 2010, p.86).

²⁵ A construção do colégio foi beneficiada pela sociedade tupaciguarense e também pelos discentes da Instituição. Uma aluna relatou que era frequente os alunos realizarem apresentações como teatro, por exemplo, no Cine Teatro Vitória. Fazíamos campanha, vendíamos os ingressos. Recordo-me de um cofrinho em formato de anjo vindo da Itália. Quando colocávamos a moeda, ele mexia a cabecinha e dizia: Deus lhe pague! Para nós, crianças do jardim de infância, era uma festa. Todo mundo queria levar a moedinha para encher o cofrinho (ENTREVISTADA nº 01, ROZETTI, 2010)

Observando o projeto da construção do Colégio Imaculada Conceição, de imediato nos atenta a grandiosidade e imponência da obra. Sabemos o quanto é relevante a análise da estrutura física dos prédios escolares, pois conforme esclarece Viñao Frago,

[...] o uso e a distribuição do espaço escolar, sua transformação em lugar, começa a estar na mira tanto daqueles que se preocupam com as questões organizativas, curriculares e didáticas, quanto daqueles que a partir das ciências sociais, analisam os tipos de organização e distribuição espacial que as instituições educacionais oferecem e as outras, fechadas ou demarcadas com as quais elas guardam certas semelhanças (2001, p. 11).

Nessa perspectiva, reconhecemos que a escola, enquanto local instituído para aquisição do conhecimento, ocupa um determinado espaço e um lugar. Nas palavras de Viñao Frago e Escolano (2001, p.74), “[...] o espaço não é neutro. Sempre educa”. Desta forma, os edifícios escolares trazem em seu desenho arquitetônico um conjunto de signos e símbolos que traduzem sua finalidade. Suas fachadas externas, repartições internas, seu formato e tamanho podem indicar os usos e funções para a realização de cada atividade pedagógica.

Assim como os edifícios das escolas primárias, os ginásios e as escolas normais, sobretudo aqueles mantidos pelas congregações religiosas católicas tinham na imponência de sua arquitetura sua principal característica. Afinal, como observamos anteriormente, a Igreja Católica enfronhava-se numa batalha que, por certo, também era simbólica. Por isso, era igualmente vital expressar seu poder também materialmente, através da grandiosidade dos seus colégios. A estratégia arquitetônica foi amplamente utilizada pela Igreja Católica no Brasil e em diferentes países. Sob esta lógica, a educação por ela oferecida se materializava em locais dotados de valores e significados, nos quais a função educativa se dava como processo cultural, simbólico e também político.

Como o colégio Imaculada Conceição foi construído acima do nível da rua, para o acesso à entrada principal era necessário subir as escadas. A escadaria denotava imponência, situando a instituição em uma posição simbólica superior.

Ao observarmos a estrutura arquitetônica de uma escola, podemos estabelecer uma significativa interação entre os processos instituídos pelo sistema educacional e os processos normativos utilizados pelo estabelecimento escolar. De acordo com Viñao Frago e Escolano (2001, p. 81), “[...] a escola seria, assim, um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem.” Destarte, o estudo da arquitetura do Colégio Imaculada Conceição contribui para a compreensão do

funcionamento e da organização do curso normal suas relações com a sociedade de seu tempo.

Fotografia 4. Fachada frontal do edifício do Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara. Década de 1960.



Fonte: Álbum de Fotografias. Arquivo Documental do Colégio Imaculada Conceição (2010).

O edifício que abrigou o curso normal dispunha de três andares. Seu interior dividia-se em três alas: uma para as acomodações das irmãs e das alunas internas, reservados espaços para os quartos, sala de estar²⁶, jantar, cozinha, banheiros e capela. Nas outras duas alas, erigiram-se as salas para biblioteca, laboratório, direção, secretaria, banheiros, sala dos professores, hall de acesso à sacada e salas de aula. Especificamente em relação às salas de aula, a maioria delas era ampla e arejada, de forma que, para quem passasse pelos corredores, era fácil vislumbrar o que ocorria em seu interior, o que também era facilitado pela permanente das portas e das janelas²⁷ (ROZETTI, 2010, p. 159).

²⁶ A sala de estar também funcionava como parlatório, ou seja, um espaço para as alunas internas receberem a visita de seus familiares.

²⁷ A grande quantidade de janelas existentes no prédio escolar é outra característica da maioria dos colégios católicos. Por outro lado, a existência de muitas janelas no prédio escolar também se devia à preocupação com as questões de higiene amplamente difundidas no início do século XX, em função, especialmente, dos casos de tuberculose. Os regulamentos, orientações e normas de edificação exigiam que os prédios escolares fossem construídos assegurando uma boa iluminação e ventilação, além de bem arejados e salubres. Sobre o tema

Fotografia 5. Entrada do edifício do Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara.



Fonte: Álbum de Fotografias. Arquivo Documental do Colégio Imaculada Conceição (2010).

Por meio dessa demarcação interna, a visibilidade das estudantes era total e permanente. Corredores extensos, janelas e dormitórios grandes permitiam o controle e a vigilância, garantindo a obediência às regras, o controle de seus corpos e da própria sexualidade. Esta configuração arquitetônica funcionava “[...] uma espécie de discurso que instituiu na sua materialidade um sistema de valores, como os da ordem, disciplina e vigilância”. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.26).

No hall, também muito amplo, encontrava-se à direita a sala da direção e à esquerda a secretaria. Esses espaços era vetados às alunas, salvo quando convidadas pelas irmãs para a resolução de questões acadêmicas ou pessoais. Nesse último caso, listavam-se as visitas familiares ou reuniões com os pais. As restrições à circulação pelo colégio indicavam que as irmãs controlavam diretamente as atitudes e as ações das alunas, mostrando para os familiares apenas o que as irmãs consideravam importante.

O pátio era um dos lugares mais espaçosos e frequentados pelas alunas. Possuía uma área aberta que facilitava o acesso ao pomar e às quadras de esportes, além de uma parte coberta que integrava o anfiteatro e os banheiros. Era utilizado pelas discentes durante o recreio, para descanso, nas atividades festivas, em comemorações cívicas ou religiosas. Da mesma forma que os demais espaços de uso discente, era plenamente aberto à observação. Podia ser visto por quase toda parte interna do segundo e terceiro andares da instituição, garantindo o controle ininterrupto das alunas pelo olhar vigilante das freiras.

consultar especialmente o capítulo “A desodorização do espaço urbano” de RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar.** A utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 163 -199.

4.7. O tempo escolar e as cadências pedagógicas

O tempo escolar, bem como a organização administrativa e pedagógica são conceitos fundamentais para o entendimento do funcionamento de uma instituição educacional. Conforme assinalam Faria Filho e Vidal:

[...] plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. (2000, p. 21).

O tempo escolar é definido pelo cumprimento das exigências acadêmicas impostas pelos estabelecimentos escolares. O conjunto dessas exigências garantem o bom funcionamento e regularidade da estrutura que subsidia a maioria dos estabelecimentos de ensino. Esse fato pode ser justificado na exigência de documentos para a matrícula, garantia da frequência e assiduidade, participação e presença nas diversas disciplinas do currículo; cumprimento da carga horária, participação nas atividades acadêmicas estabelecidas no calendário escolar e, ainda, de atividades pedagógicas como exercícios, testes e avaliações.

Nesse sentido, a organização pedagógica e administrativa do curso normal do Colégio Imaculada Conceição, bem como o seu tempo escolar, foram estabelecidos em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação n.º4.024 de 20 de dezembro de 1961. Essa determinação legal foi minuciosamente organizada e estabelecida no Calendário Escolar e no Regimento Escolar. Tais documentos funcionavam como reguladores das atividades acadêmicas e também como instrumentos de controle do trabalho discente e docente. Segundo Souza, o calendário escolar tem duas funções:

[...] ao incorporar o tempo social na organização das atividades educativas harmonizando-se com este, e acrescenta a ele o tempo próprio da escola, ritmado pelas cadências das atividades tipicamente escolares: o início das aulas, a conclusão da série, os exames finais, os horários de aula, o recreio, as festas de encerramento do ano letivo (1998, p. 133).

A partir das orientações prescritas na LDB/61, o curso normal foi estruturado no período diurno para atender prioritariamente as alunas internas, com duração de três anos. Nos anos posteriores, novas turmas foram abertas no período noturno para atender alunas em regime regular. O ano letivo tinha início nos meses de fevereiro ou março, e se encerrava após os exames finais nas primeiras semanas do mês de dezembro. Os meses de julho e janeiro eram reservados para as férias.

O controle do tempo é fundamental para o bom funcionamento de uma instituição escolar. Conforme demonstram Faria Filho e Vidal (2000), de fins do século XIX até a primeira metade do século XX, estabelece-se uma relação estreita entre escolarização de conhecimentos, tempos e espaços sociais.

Essa relação irá se converter na ideia de tempo escolar o que, por sua vez, implicava na constituição de métodos pedagógicos e na organização das turmas, classes e espaços escolares (Cf. FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 20). Nesse sentido, o tempo escolar foi um instrumento utilizado com o propósito de ordenar os conteúdos por séries, lições e aulas. Da mesma forma, definia o que se deveria aprender em cada conteúdo e o tempo necessário para cada matéria por semana.

O tempo escolar era medido pelas cadências de cada dia: a hora/aula de cada disciplina do currículo. No curso normal do Colégio Imaculada Conceição, as aulas duravam cinquenta minutos e o recreio, vinte. Todavia, o horário das alunas internas era diferente das demais alunas da instituição.

Além das aulas comuns a todas as normalistas, as alunas que moravam no colégio tinham outras atividades planejadas, inclusive nos domingos e feriados. Como podemos observar no quadro de horários e atividades a seguir, o tempo das internas era rigorosamente ordenado desde o nascer do dia:

Quadro 1. Horários e Atividades das alunas internas.

Horários	Atividades
5h30min	Levantar
6h	Oração
6h20min	Café da manhã
7h	Início das aulas
9h30min	Recreio
12h	Almoço
14h -15h	Estudos
15h -17h	Aulas extras: datilografia, pintura, música (piano e acordeon)
18h	Banho
19h	Jantar e descanso
21h	Oração e repouso

Fonte: Livro de pagamento de mensalidades, 1968.

Vale destacar, ainda, a presença de uma categoria de alunas internas: as filhas de famílias menos abastadas que moravam na instituição de ensino e realizavam trabalhos domésticos como forma de pagamento da mensalidade.

Para estas havia um outro tempo escolar, pois dividia-se entre o estudo e o trabalho compulsório. Seus horários eram distintos das alunas regulares e, também, das alunas em regime de internato. Raramente participavam dos recreios, pois nesse intervalo realizavam tarefas designadas pelas irmãs. Além disso, também não participavam das atividades pedagógicas realizadas no período vespertino e dificilmente tomavam parte das refeições com as alunas internas. (Cf. ROZETTI, 2010).

O controle do tempo escolar era rigorosamente observado e medido pela frequência, assiduidade e participação nas aulas. Esses aspectos eram controlados e registrados pelos professores como forma de avaliação do desempenho das alunas, na caderneta.

Além disso, a caderneta escolar era um dos principais instrumentos de controle da presença e da frequência das alunas. O documento viabilizava a anotação diária da frequência, “[...] sendo obrigatória para prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido a um mínimo de 75% das aulas dadas (Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961, Art. 38, VI.)”.

O controle do tempo escolar também era medido nos domingos e feriados. Nesses dias, as alunas internas geralmente participavam da missa realizada na Igreja Matriz. Após a celebração, as estudantes estavam autorizadas a passear na praça da Igreja. A Instituição permitia a visita dos familiares nesses dias. Geralmente tais encontros começavam a partir das 13h, com encerramento previsto para as 16h.

Figura 2. Caderneta Escolar

The image shows two pages of a school notebook. The left page is titled 'IDENTIDADE' and contains the following information: '1969' (year), 'Aluna Maria Dismas de Santana', 'Filiação Nelson Cardoso de Santana', 'Natural de Tupaciguara', 'Nascimento: 5 de abril de 1952', 'Res. Rua Duarte Alvim nº 23 Fone: 599', and a signature 'L. Maria Janna F. de Silva DIRETOR'. The right page is titled 'COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO' and contains the following information: 'RUA BOM SUCESSO, 23', 'TUPACIGUARA - MINAS', a table with columns 'CURSO', 'SÉRIE', 'TURMA', and 'N.º', and the text 'CADERNETA ESCOLAR'.

CURSO	SÉRIE	TURMA	N.º
Normal	1.ª	1001	

Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna do Colégio Imaculada Conceição

No controle do tempo, o calendário acadêmico também previa os dias designados aos feriados. A maioria deles se relacionava a comemorações cívicas ou resguardavam as festas e

dias santos de guarda, determinados pela Igreja Católica. No caso das celebrações cívicas, as alunas do curso normal eram chamadas a participar dos desfiles pelas principais ruas de Tupaciguara, envergando seus uniformes de gala, em especial na comemoração do 7 de setembro e do aniversário da cidade.

Fotografia 6. Alunas do curso normal desfilando com uniforme de gala, [196-]



Fonte: Arquivo Documental do Colégio Imaculada Conceição (2010).

No caso das festas religiosas, estas envolviam as alunas diretamente com a comunidade, como nas celebrações da Páscoa, Corpus Christi, Festas Juninas em louvor a Santo Antônio, São João e São Pedro; o dia da Padroeira da cidade, Nossa Senhora da Conceição e, é claro, o aniversário de morte e beatificação de Virginia Centurioni Bracelli, fundadora da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário.

Não obstante, no encerramento do tempo escolar havia uma das celebrações mais esperadas e comemoradas por todos: as solenidades de formatura e conclusão do curso normal.

Fotografia 7. Solenidade de formatura. Entrega de diploma



Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna

Nas formaturas reuniam-se diretores, professores, familiares, alunas, autoridades públicas, do clero e representantes da imprensa. A formatura da primeira turma foi noticiada, inclusive pelo jornal da cidade vizinha, o *Correio de Uberlândia*, em 1963:

Domingo, dia 15, em ambiente festivo e cordial, no Cine Vitória, em Tupaciguara, foi realizada a entrega de diplomas à primeira turma de normalista da “TERRA DA MÃE DE DEUS”. Naquela ocasião, dentre outros oradores, discursou S. Exa. Revma. D. Almir Marques Ferreira, que ali compareceu atendendo convite especial, como paraninfo da turma. Em nome das formandas foi ouvida a professora Lady Fidelis, que, pela sua eloquência e clareza no falar, foi muito aplaudida. Houve outros números, os quais faram também bastante aplaudidos. É para nós, uberlandenses, grande júbilo, ao ver assim concretizado mais um sonho do dinâmico povo tupaciguarense: o de ter um curso normal... (FORMA EM TUPACIGUARA..., 1963, p. 2).

Festa de gala, a formatura contava com a observância de severos protocolos de etiqueta, cuja serventia era demarcar simbolicamente o rito de passagem da normalista. Diante de todos, a moça era chamada nominalmente ao palco, ao qual subia trajando o uniforme de gala completo, inclusive com as luvas brancas. Para pegar o diploma, que lhe conferia o estatuto simbólico de professora formada, erguia a mão direita sem a luva, recebendo-o da mais alta autoridade masculina presente.

Todavia, a formatura das normalistas não implicava apenas no reconhecimento público de sua condição de professora. Celebrava, também, a conclusão de uma formação

moral, que a habilitava a tomar seu lugar na sociedade na condição adoçada nos valores cristãos que lhe amoldaram ao longo de sua permanência no C.I.C. – o Colégio Imaculada Conceição.

Uma profusão de lembrancinhas impressas, trocadas entre as próprias normalistas, mães, mestres e demais alunas, rompem o tempo e chegam como documentos ao nosso presente. Dão conta da relação intrínseca entre a formação docente e a formação cristã, cujo ápice a solenidade de formatura celebrava. No verso de singelos cartões com imagens de Jesus, anjinhos ou de Nossa Senhora, lemos:

Para Lúcia. Recordando o término desta última etapa de minha formação intelectual e moral, deixo aos meus queridos o meu ósculo de infinita gratidão Às Irmãs do Monte Calvário e aos meus Mestres reconhecimento imenso. Às minhas companheiras afetuoso adeus. Elza Ramos Prudente. Colégio Imaculada Conceição. Tupaciguara, 1966 [sic].

Lúcia Helena. Permaneça em mim, Senhor, e eu começarei a brilhar como Tu brilhas, com tal esplendor que serei uma Luz para os outros. (Newmann). Das segundanistas às Diplomadas. 1965. G.E.N.I. Conceição. Tupaciguara – Minas [sic].

Neste dia feliz de minha formatura, ato profundo de adoração e agradecimento, minha alma se inclina diante de meu Jesus querido! Aos meus queridos Paizinhos, a quem tudo devo, as minhas alegrias deste dia, um sorriso, Amor. A honrosa Madre e Mestres que me auxiliaram na conquista de um ideal, uma flôr, gratidão. As queridinhas colegas, saudoso adeus, amizade. Ao inesquecível C.I.C., uma lágrima, saudade. A você. Recordação de minha formatura. Marlene P. Rabelo. Colégio Imaculada Conceição. Tupaciguara, 8 dezembro de 1966 [sic]. (Fonte: Lembranças de formatura: arquivo pessoal de ex-alunas).

Como vimos, a partir dos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, a Igreja Católica reafirmou seu papel de instância formativa e educadora, chamando para si a responsabilidade de formar professores. Habilitados para o exercício da docência, também se convertiam em hábeis multiplicadores da fé católica, evangelizando diretamente nas escolas, laicas ou não. Dessa forma, a batalha travada pela educação cristã converteu-se em um projeto pedagógico, dentro do qual o ensino religioso era apenas uma parte.

No caso das professoras primárias, formadas no interior dos colégios confessionais, sua habilitação extrapolava a docência, pois também foram educadas para se tornarem mulheres cristãs virtuosas, aptas a assumirem um lar como esposas e mães, num mundo de flagrante modernização.

A educação oferecida pelo curso normal do Colégio Imaculada Conceição influenciou a formação profissional, moral e educacional de suas alunas e reforçou ainda mais a crença de

que os colégios confessionais católicos eram importantes referenciais de ensino, educação, formação moral e profissional para as mulheres no período em questão.

Essa formação se daria através das atividades religiosas inerentes ao cotidiano de um colégio católico, nas quais se incluía a disciplina de Ensino Religioso e o estudo de textos sagrados, e também, através dos conteúdos programáticos definidos em conformidade com o projeto de renovação pedagógica da Igreja Católica, como canto orfeônico e sociologia. É o que analisaremos, a seguir.

5. A EDUCAÇÃO PELA FÉ

A utilização da educação como instrumento de propagação da fé tem sido a pedra de toque da maioria dos registros religiosos. Com o catolicismo, não seria diferente. Por esse motivo, refletir acerca da educação ministrada às alunas do curso normal, no Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara, requer ter em vista o aspecto confessional dessa instituição escolar.

Como se sabe, a história da educação brasileira em muito se confunde com a própria história da educação católica. Afinal, desde a chegada do conquistador português ao Brasil, a estrutura educacional brasileira se construiu anelada à obra da evangelização.

Embora outras ordens religiosas tenham promovido ações pontuais no âmbito da educação, foram os jesuítas que tiveram êxito na constituição de uma rede educacional. De 1549, com a chegada do Padre Manuel da Nóbrega, até a expulsão da Companhia de Jesus, pelo Marquês de Pombal no século XVIII, catequese jesuítica e ensino se misturaram, expandindo o cristianismo católico, então ameaçado pela Reforma Protestante. Neste e em outros momentos históricos, a educação foi pedra basilar para se propagarem os ideais cristãos, pertinentes ao catolicismo.

Na década de 1960, período em que se localiza nosso estudo, o pressuposto permanece. Ainda que a Igreja Católica tenha se envolvido em mais de uma batalha no campo da educação, sobretudo na batalha contra o ensino laico, a educação promovida através de seus colégios cumpriu o fundamento de propagar sua fé e os valores morais cultivados por ela.

O raciocínio se aplica à educação ministrada às normalistas do Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara. A educação pela fé foi parte integrante do seu conteúdo curricular, destacando-se nas disciplinas de Ensino Religioso e Canto Orfeônico. Conforme indicamos em trabalho anterior: “[...] o Colégio Imaculada Conceição, por ser uma escola confessional católica, tinha, nas disciplinas de Educação Religiosa e Canto, uma forma de propagar a fé, os valores morais católicos, exigidos pela sociedade naquele momento histórico [...]”. (ROZETTI, 2010, p. 157).

Como se vê no quadro a seguir, referente à matriz curricular em vigor a partir de 1968, ambas as disciplinas eram oferecidas às alunas nos três anos de sua formação no Curso Normal:

Quadro 2. Disciplinas do Curso Normal, 1968.

1º Ano	2º Ano	3º Ano
Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática
Didática	Sociologia	Sociologia
Psicologia	Didática	Didática
Biologia	Psicologia	Psicologia
Educação Física	Biologia	Biologia
Língua Estrangeira	Prática	Prática
Educação Religiosa	Educação Física	Educação Física
Canto	Religião	Religião
Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica
Trabalhos Manuais (extra turno)	Canto	Canto
	Literatura	Literatura
	Trabalhos Manuais (extra turno)	Trabalhos Manuais (extra turno)

Fonte: Acervo Documental do Colégio Imaculada Conceição.

A questão merece aprofundamento. Tanto a propagação do catolicismo, quanto o cultivo das virtudes pertinentes ao ideal feminino de mulher católica, fizeram parte das práticas pedagógicas do colégio. Elas apareceriam de forma explícita nos conteúdos de Ensino Religioso e Canto, mas também diluída nos diferentes conteúdos abordados. No caso dos últimos, destacamos, para análise, o conteúdo de Sociologia, ministrado a partir do manual *Noções de Sociologia Educacional*, de Theobaldo Miranda Santos.

5.1. Orar, vigiar e cantar: estratégias de propagação da fé

Em se tratando da educação católica ministrada no Brasil, a utilização das sagradas escrituras como material pedagógico remonta à experiência pioneira dos jesuítas. Conforme observa Ribeiro (1998), ao enviar a Companhia de Jesus para a Colônia Brasileira, a coroa portuguesa tinha por objetivo principal converter os índios à fé católica, através da catequese e do ensino da leitura e da escrita do português. Os primeiros passos foram dados nas casas de *bê-a-bá*, ou Confraria de meninos, estabelecimentos escolares nos quais se imbricavam catequese e escolarização elementar:

Essa primeira experiência pedagógica desenvolvida pelos colonizadores estava associada ao processo de conversão de índios e mamelucos, por meio da catequese, à fé professada pelo cristianismo apostólico romano. [...] a origem da catequese com base no ensino do *bê-á-bá* remonta ao próprio ano da chegada dos padres da Companhia de Jesus ao Brasil. Logo após o desembarque, os jesuítas iniciaram a conversão dos índios ao cristianismo ensinando os rudimentos do ler e escrever, numa concepção evangelizadora que se materializaria, depois, nos famosos catecismos bilíngües, em tupi e português [sic]. (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2005, p. 36).

Conforme foram descritas pelos evangelizadores jesuítas, as casas de bê-a-bá em muito se assemelhavam a aspectos da cultura hebraica que, tradicionalmente, construía nos fundos das sinagogas uma sala de aula, onde se ensinavam os rudimentos da leitura e da escrita para meninos. Em ambos os casos, a metodologia de ensino partia da leitura de textos religiosos. (Cf. FERREIRA, Jr.; BITTAR, 2005, p. 40).

A experiência pedagógica, com base no ensino do sagrado, perpassaria os séculos de atuação da Igreja Católica no campo educacional. Em se tratando do curso normal oferecido pelo Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara, observa-se não apenas o ensino religioso como parte integrante da matriz curricular, mas também na vivência cotidiana das alunas.

O Ensino Religioso seria ministrado por um padre, em todo o período de formação das normalistas: no primeiro ano, apareceria como Educação Religiosa e nos segundo e terceiro anos como Religião.

[...] as aulas de Educação Religiosa eram ministradas pelo padre da paróquia da cidade. No ano de 1961, início do curso de formação de professoras, o responsável pelo ensino religioso da instituição era o padre José Bazzon, único padre da comarca de Tupaciguara. O ensino baseava-se nos princípios morais do catolicismo e no estudo da Bíblia Sagrada. (ROZETTI, 2010, p.157).

No entanto, dentro da configuração espacial do colégio, a experiência com o sagrado católico extrapolava os limites das salas de aula. Além das missas, celebradas na capela do colégio, a rotina incluía atividades diárias de oração:

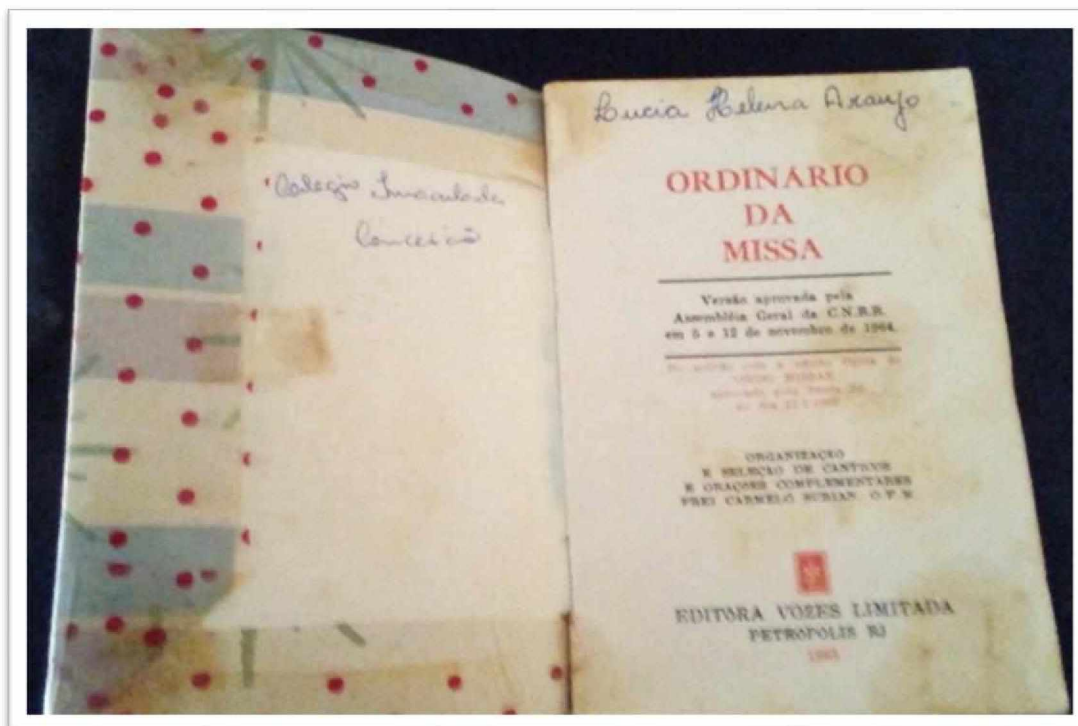
[...] comumente, antes de começarem as aulas, a escola estabelecia um ritual de colocar as alunas no pátio para rezar. Também acontecia de as irmãs, após as aulas, convidarem as alunas a retornar à instituição com o objetivo de rezar na capela, participar de novenas ou confeccionar enfeites e adornos para Nossa Senhora. Os professores eram orientados para, no início de cada aula, fazerem uma oração como o Pai Nosso, Ave Maria ou oração [...] somente não podiam deixar de rezar antes de começarem as aulas. (ROZETTI, 2010, p. 157-158).

A instrução religiosa oferecida ao curso normal deixaria importante documentação escrita. Além do material pertinente à burocracia escolar, resistiram à ação do tempo registros de lembranças e de orações, afetuamente guardados por algumas alunas. Para a presente pesquisa, tivemos acesso ao material conservado pela normalista Lúcia Helena Araújo do Nascimento²⁸.

²⁸ Lúcia Helena também preservou sua carteirinha estudantil, expedida pela UBES – União Brasileira dos Estudantes do Grau Médio, expedida em 1964. De acordo com esse documento, a normalista, cuja data de nascimento registra 02 de janeiro de 1946, cursava o primeiro ano de formação no Colégio Imaculada Conceição e, como tal, ligava-se à “União Tupaciguarense dos Estudantes”.

Dos guardados de Lúcia Helena, emergem três importantes livretos: *O Ordinário da missa*, publicado pela Editora católica Vozes, em 1965 e que, conforme esclarece em sua página de rosto, trata-se de versão aprovada pela CNBB - Confederação Nacional de Bispos do Brasil, em 1964. Como o nome indica, o livreto se destina a subsidiar os fiéis no acompanhamento da celebração da eucaristia.

Figura 3. Livreto de orações “Ordinário da Missa” -1965

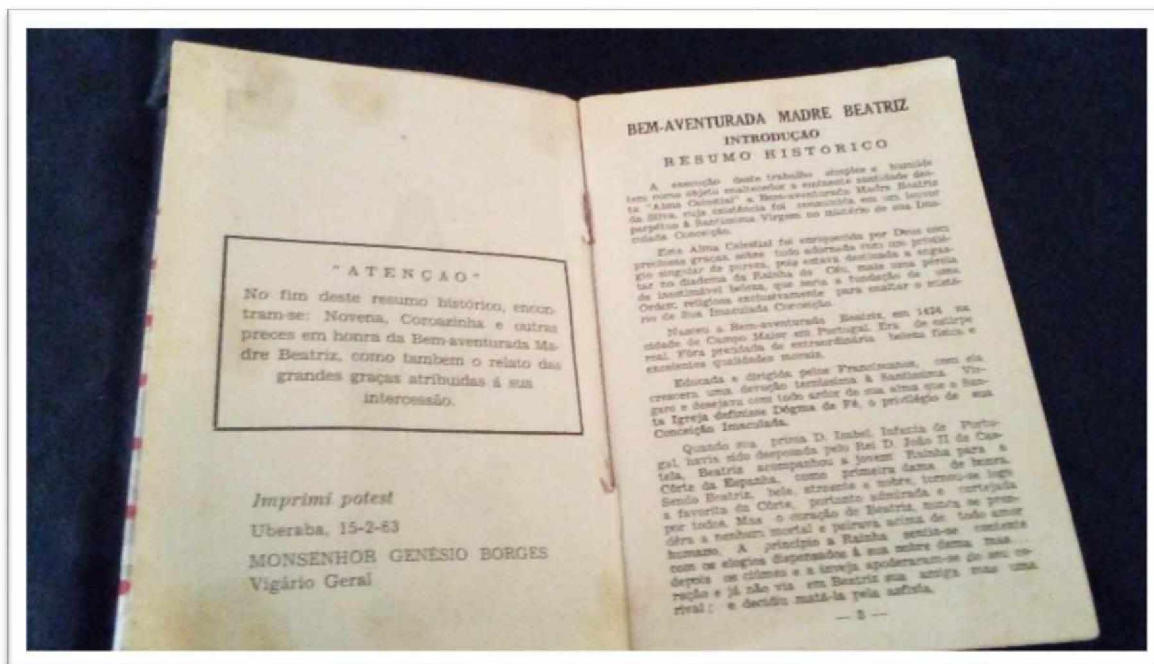


Fonte: Registro da Autora (2017).

Também o livreto *A novena perpétua em louvor de N. Senhora do Perpétuo Socorro*, de 1958, igualmente se destina ao subsídio dos fiéis. Neste caso, de um importante conjunto de orações, amplamente cultivado pelos católicos, os quais cobrem um período de nove dias. Em geral, as novenas são realizadas com o intuito de obtenção de uma graça e, em se tratando do livreto em questão, em sua página de rosto aparece o alerta: “Aviso: é muito aconselhável fazer-se durante a Novena a santa Comunhão, na intenção da graça que se quer alcançar.” (NOVENA, 1958, p. 1).

No entanto, o terceiro livreto, *Uma alma celestial: a bem aventurada Madre Beatriz da Silva*, de 1964, cumpre um propósito bem mais específico. Ainda que tangencie a ritualística e prédicas católicas, apresentando uma série de orações e testemunhos de cura, o livreto possui o objetivo explícito de oferecer às jovens normalistas um modelo de conduta, inspirado na vida da Madre Beatriz.

Figura 4. Livreto de Orações “Uma alma celestial: a bem aventurada Madre Beatriz”



Fonte: Registro da Autora (2017).

Através de um breve resumo histórico, a leitora aprende que Beatriz da Silva nasceu em uma família nobre, em 1424, na cidade de Campo Maior em Portugal. A jovem foi enriquecida por Deus com “preciosas graças”, dentre as quais se destacava o privilégio singular da pureza. Além desse atributo peculiar, Beatriz também “[...] fôra prendada de extraordinária beleza física e excelentes qualidades morais [sic]”. (UMA ALMA..., 1963, p.3). A beleza de Beatriz, porém, atrairia a inveja e o infortúnio, quando de sua estada na corte de Espanha como primeira dama de sua prima, a Rainha Isabel:

[...] Sendo Beatriz, bela, atraente e nobre, tornou-se logo a favorita da Côrte, portanto admirada e cortejada por todos. Mas o coração de Beatriz, nunca se prendêra a nenhum mortal e pairava acima de todo amor humano. A princípio a rainha sentia-se contente com os elogios dispensados à sua nobre dama mas... depois os ciúmes e a inveja apoderaram-se do seu coração e já não via em Beatriz sua amiga mas uma rival; e decidiu matá-la pela asfixia [sic]. (UMA ALMA...1963, p. 3).

Salva pela intervenção divina, a bela Beatriz sai da corte, isola-se em um mosteiro e trinta anos depois funda uma nova ordem religiosa: a Ordem da Imaculada Conceição.

O drama existencial de Beatriz, narrado em detalhes no livreto de Lúcia Helena, cumpre o papel fundamental de exempla. Antes de ser lembrada como a santa fundadora da

ordem da Imaculada Conceição²⁹, Beatriz é festejada como modelo de virtude. Casta, pura e bela, experimentou o sofrimento da inveja e da ira. Porém, a riqueza moral com que fora agraciada por Deus permitiu que se afastasse de tudo o que era mundano, inclusive o pecado capital da vaidade. Reclusa no Mosteiro de Clausura, em Toledo, “[...] levou uma vida mais celestial do que terrena praticando as mais rigorosas e austeras penitências, trazendo para sempre o seu rosto velado não descobrindo nem mesmo às santas religiosas no interior do claustro [sic].” (UMA ALMA..., 1963, p. 11).

É possível inferir que Beatriz tenha se autoflagelado, por creditar a si mesma a culpa por sua beleza. Independentemente, porém, do que “de fato aconteceu”, importa salientar o aspecto simbólico de sua imolação. Observe-se que Beatriz é descrita como um modelo heroico de vida, não por seus atributos mundanos e, sim, por ter se distanciado deles:

Alma superior, excepcionalmente contemplativa, animada pelo mais intenso e heroico espírito de imolação e sacrifício, foi a Bem-aventurada Madre Beatriz da Silva. [...] A vida agitada e sedutora da Côrte, não fez desmerecer ou empanar sua virtude mas antes a acrisolou e consolidou. [...] Evitava cautelosamente o convívio dos homens, para ficar à sós com seu Jesus na solidão do Tabernáculo. [...] Como primeira Dama de honra da Rainha de Castela, estava obrigada a acompanhá-la em todas as festas e diversões profanas, porém Beatriz como virgem prudente e vigilante, trazia os seus olhos tão baixos e mortificados, que mal podiam divulgar-lhe a cor, enquanto seu coração e sua alma estavam sempre elevados ao céu. [...] Beatriz é o mais perfeito e heroico modelo de vida oculta e mortificada. Ocultou-se o mais que pode aos olhos humanos para aparecer unicamente aos olhos de Deus [sic]. (UMA ALMA..., 1963, p. 11).

Por todos estes motivos, embora nomeada de Madre no livreto que se propõe a narrar sua vida, é a jovem Beatriz que será lembrada como modelo de virtude moral, adequado ao espelhamento de conduta a todas as jovens cristãs. Assim, em narrativa quase publicitária, o biógrafo e pregador instrui as moças a seguirem o exemplo de Beatriz, no item “*A Bem-aventurada Madre Beatriz, Modelo e Protetora das jovens cristãs*”:

[...] Jovem cristã, desejais porventura a felicidade, ter uma consciência tranqüila, a paz e a alegria da alma e, sobretudo, a vida gloriosa e eterna? Certamente que sim. Pois são estes os anseios de toda alma boa. Pois bem, tomai como protetora e modelo a Bem-aventurada Madre Beatriz. Imitai sua vida de pureza, de piedade e, sobretudo, sua terníssima devoção ao Santíssimo Sacramento e à Virgem Imaculada. E’ verdade que não podeis imitá-la em sua vida de renúncia e sacrifício, oculta no recinto sagrado do claustro, pois a vocação religiosa é chamamento divino e nem todos tiveram a dita de ouvir este doce convite. *Mas podeis imitá-la em sua vida social e cristã, no doce solar da casa paterna, onde edificou com o seu bom exemplo a todas as donzelas de sua época.* [...] Beatriz tomou também parte ativa em

²⁹ Embora largamente cultuada em toda a Europa, Beatriz só receberia o título de Beata em 1926, através do Papa Pio XII. Cinquenta anos depois, o Papa Paulo VI a canonizou, declarando-a santa em 3 de outubro de 1976.

todas as festas e divertimentos profanos, nas ruidosas e sedutoras Côrtes de Portugal e Espanha, conforme sua alta nobreza e dignidade de primeira dama da Rainha de Castela. Entretanto, Beatriz não se manchou no meio dos perigos e seduções do ambiente em que vivia, *conservou imaculada a veste cândida da inocência batismal e calçou heroicamente aos pés as imundícies do pecado*. [...] Mas, onde Beatriz hauriu esta força admirável que a fez no esplendor da juventude, *subjugar e vencer suas paixões e tendências naturais*, renunciar a um futuro brilhante, com todas as honras e glórias que o mundo lhe oferecia? [...] Na recepção frequente dos Santos Sacramentos e na devoção terna e filial que nutria desde a infância para com a Virgem Bendita [sic] [Grifos nossos]. (UMA ALMA..., 1963, p. 8-9).

Como se vê, o caráter da instrução é claro: manter-se casta enquanto habitar a casa paterna, frequentar assiduamente a Igreja e respeitar os sagrados sacramentos. Mas como isso seria possível às jovens do mundo, naturalmente afeitas às imundícies do pecado e aos calores da carne? Ora, lá estava, em sua fortaleza moral, o exemplo inquebrantável de Beatriz, mostrando que era possível subjugar e vencer a tendência natural das mulheres!

Ao lado das sagradas escrituras e dos livros de santos, o curso normal do Colégio Imaculada Conceição utilizou outra poderosa ferramenta para a propagação do catolicismo e dos valores morais vinculados a ele: o Canto Orfeônico, ou Canto Coral.

Figura 5. Livro Aulas de Canto Orfeônico. Montagem: Capa e Partituras



Fonte: Registro da Autora (2017).

De acordo com a definição apresentada no livro adotado para o curso normal, Aulas de canto orfeônico, de Judith Morisson Almeida, na sessão intitulada O orfeão, lemos o seguinte esboço histórico:

Dá-se o nome de ORFEÃO (de Orfeu, personagem mitológico que teria sido músico e poeta), aos conjuntos de cantores que se propõem a execução de música coral. [...] Êsses conjuntos são organizados para cultivar a arte

musical com finalidades culturais, artísticas ou recreativas. Não consideramos enquadrados nesta classificação grupos mais ou menos numerosos de pessoas que se reúnem e cantam em solenidades cívicas, religiosas ou populares, porque, nesses casos, não existe objetivo artístico. De fato, a diferença é notável, porque o Orfeão se destina à vulgarização da arte musical, pela esmerada interpretação e execução das melhores composições, visando o desenvolvimento do gosto musical entre as diversas classes da população [sic]. (ALMEIDA, 1955.).

As aulas de Canto eram ministradas no colégio pelas irmãs que possuíam conhecimento musical. Nessa disciplina, as alunas do curso normal aprendiam o básico para o estudo da música, além de interpretarem hinos nacionais, canções folclóricas e, sobretudo, canções religiosas no Coral Sacro do Colégio. (Cf. ROZETTI, 2010, p.157-158).

Também aqui, a tradição de se utilizar do canto para o ensinamento do sagrado católico remonta à educação jesuítica. A metodologia da Companhia de Jesus amparava-se no *Ratio Studiorum*³⁰, publicado originariamente em 1599 pelo padre Geraldo Cláudio Aquaviva. O próprio Ignácio Loyola, fundador da Ordem, estabeleceu o Ratio como norma para definição de currículo, orientação e administração do sistema educacional jesuítico, nas colônias e na metrópole.

Embora não fosse um tratado sistematizado de pedagogia, mas uma coletânea de regras e prescrições, amparava metodologicamente os padres professores na condução de suas aulas. Com base no Ratio, os jesuítas elaboraram no Brasil um plano de estudos que:

[Começava] pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino *de canto orfeônico e de música instrumental*, e uma bifurcação tendo em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (RIBEIRO, 1998, p. 21-22, grifos nossos).

O Canto Orfeônico entraria obrigatoriamente nos currículos escolares do Brasil apenas na década de 1930. Apesar do pioneirismo jesuíta, o ensino da música nas escolas foi um subproduto do movimento da Escola Nova³¹, contra a qual a Igreja se pugnaria arduamente devido a sua defesa pela educação laica.

³⁰ A obra foi publicada com o título de *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, com o objetivo de formar o homem cristão de acordo com a fé e a cultura cristã. Seria conhecida, porém, pela abreviação *Ratio Studiorum*. (Cf. SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p.180).

³¹ Conforme Menezes, A Escola Nova foi “[...] um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas”. No Brasil, um dos grandes defensores da Escola Nova foi Anísio Teixeira, responsável pela introdução em nosso país do pensamento pedagógico de Jhon Dewey. Sobre o assunto, consultar: Menezes (2001) e Amâncio (2016).

É de amplo conhecimento que, em fins da década de 1920 e início de 1930, tomou forma no Brasil um movimento de educadores que, inspirados pela ideia de renovação da educação, encampou as reivindicações populares por mais escolas e pela universalização do ensino. Como veremos mais adiante, ainda neste capítulo, suas ideias seriam expressas através do Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento publicado em 1932, assinado, dentre outros, por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Figuras notórias na elaboração de importantes reformas educacionais, defenderiam o ensino da Música nas escolas primárias e também nas secundárias:

[...] Segue-se, na então Capital do país, a Reforma de Anísio Teixeira, em 1932, que já encontrou estruturada a de seu antecessor, Fernando de Azevedo, a qual, em virtude da Revolução de 1930, não pôde ter o desenvolvimento almejado. *Na Reforma de 1932, a Música e as demais Artes têm um lugar proeminente, como um dos mais preciosos alicerces da Escola Nova.* Além da programação para Escolas Elementares, Jardins de Infância e Ginásios, é criada a *Cadeira de Música e Canto Orfeônico no Instituto de Educação* e que foi ministrada pela Professora Ceição de Barros Barreto [sic, Grifos nossos] (JANNIBELLI, 1972, p. 42).

Todavia, já na Reforma Francisco Campos, em 1931, a disciplina de Canto Orfeônico se tornaria obrigatória nas escolas. Conforme observa Lemos Jr. (2011), esta nova realidade contou com a intervenção direta do maestro Heitor Villa Lobos, reconhecido, na bibliografia pertinente, como figura decisiva na divulgação e implantação da disciplina nas escolas do Brasil:

No início da década de 1930, o Canto Orfeônico passou a ser contemplado nas leis e decretos federais para o ensino secundário. A Reforma de ensino de Francisco Campos em 1931 foi resultado da intervenção do maestro Heitor Villa-Lobos em prol da educação musical e, em particular, do Canto Orfeônico na escola. Com esta reforma, o Governo Federal procurou expandir e tornar o ensino do Canto Orfeônico obrigatório na escola, não apenas no ensino primário, como também no ginásial. No entanto, as discussões e as idéias a respeito do ensino de Música já se encontravam presentes no cenário nacional desde o início do século. Todos os músicos e educadores que defenderam e divulgaram o ensino de Música na escola foram também responsáveis pela implantação, por meio de leis e decretos federais, do ensino de Música e Canto Orfeônico na escola na década de 1930 [sic]. (LEMOS Jr., 2011, p. 279).

Se a Reforma Francisco Campos atendeu parte das reivindicações, postas na década de 1920 acerca do Canto Orfeônico, foi com Gustavo Capanema, em parceria com Villa-Lobos, que a disciplina atingiu o ápice. A partir de 1942, o Canto se espalhou por todo o território nacional, popularizando-se inclusive nos círculos operários e na comunidade em geral. Posteriormente, em 1946, o Canto Orfeônico se estendeu às escolas secundárias do país,

alcançando o curso normal. Assim, em se tratando das finalidades da disciplina ensinada no então curso de magistério, Lemos Jr. afirma:

As finalidades de ensino de Canto Orfeônico para a escola normal (atual curso de Magistério) confirmavam aquelas apresentadas para o curso ginásial; no entanto, nas finalidades de ensino da escola normal era encontrado um novo tópico que não havia sido contemplado no ginásial: “Manter a interpretação justa dos hinos oficiais entre os escolares”. [...] Essa preocupação com os hinos oficiais assumia um dos pontos fundamentais para os normalistas, o de desenvolver a capacidade de ensinar a correta interpretação dos hinos aos alunos da escola primária. (LEMOS Jr. 2011, p. 292).

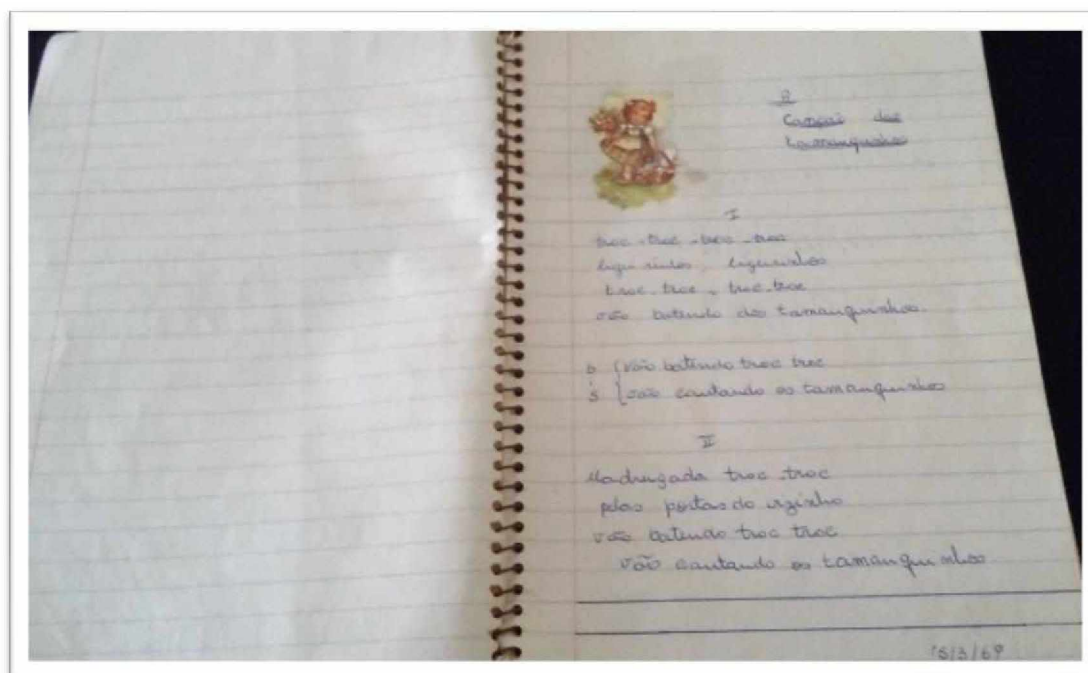
O acento na instrução dos hinos oficiais na Escola Normal se reafirmaria nos anos da Ditadura Militar, instaurada no Brasil em 1964. No período que elegemos para a pesquisa, qual seja, 1961 – 1971, encontramos o Canto Orfeônico ensinando hinos às normalistas do Imaculada Conceição, da mesma forma que as instrumentalizava para ensinar canções folclóricas para os alunos da escola primária.

No livro de Judith Morisson Almeida (1955), utilizado nas aulas de Canto Orfeônico, encontramos o *Hino à Bandeira Nacional* e o *Hino da Proclamação da República*. Mas, no caderno de Canto da aluna Hélia Terezinha, foram registradas as canções aprendidas justamente no período de maior recrudescência da Ditadura. Entre 1969 e 1971, a normalista anotou em seu caderno o *Hino à Bandeira Nacional*, o *Hino à Independência*, o *Hino a Caxias* e, mesclando patriotismo e religiosidade, o *Hino do Colégio Imaculada Conceição*:

I. Uma luz no calvário eradia/ Que o amor sobre a terra difunde/ e a coragem a fé nos infunde/ para o mal combater e vencer. Côro: Salve, salve, salve colégio querido/tua luz nossas almas inflama/teu nome traduz um programa de vida e de amor/os conselhos que recebemos/seguiremos com todo o fervor. II. Junto a virgem do Monte Calvário/a nossa alma se torna mais pura e o ideal que na terra fulgura/É a doutrina de Cristo viver/ III. Nossa luta é a luta do estudo/nosso lema aprender/trabalhar com ardor/pela ordem pugnar/no progresso do nosso Brasil! [sic]. (HÉLIA, 1971, n.p.).

O mesmo ocorreu em se tratando das canções folclóricas, indicadas desde a Reforma de Francisco Campos, em 1931. Sobretudo no caderno de Hélia Terezinha, foram anotadas várias canções utilizadas para recreação, socialização e musicalização de crianças do ensino primário. Dentre várias outras, destacamos *Ciranda - cirandinha*, *Terezinha de Jesus*, *A canoa virou*, *Escravos de Jó*, *Cai - cai balão*, *Atirei o pau no gato* e, ainda, a *Canção dos Tamanquinhos*, de Cecília Meireles.

Figura 6. Caderno de Canto da aluna Hélia Terezinha



Fonte: Registro da Autora (2017).

Permeando poesias, hinos e cantigas de roda, o caderno de Hélia Terezinha traz anotada em suas páginas uma série de cantos religiosos. Conforme indicado por uma ex-aluna, entrevistada por Rozetti (2010), estas canções extrapolavam o espaço da sala de aula, fazendo parte da celebração da eucaristia e, ainda, de apresentações em eventos sociais:

Sempre quando da realização de missas na instituição, ou quando o colégio recebia convite para apresentação nas missas ou em algum outro evento social, as alunas, vestidas com uniforme de gala, interpretavam as canções aprendidas nas aulas de Canto. (Entrevista n. 1, *Apud* ROZETTI, 2010, p. 157).

No repertório das canções religiosas aprendidas, encontramos o *Canto da fraternidade*, subtítulo *Todos saberão*. E, ainda: *Vou primeiro reconciliar-me; O vosso coração; Protegeí o vosso povo; Entremos com grande alegria; Senhor tudo vos pertence; Caminho, verdade e vida; Mundo jovem; Oh mãe virgem do rosário; Canto di pasqua* (em italiano); *Santa Luzia; Oração de São Francisco; Amizade é um bem; Há um mundo bem melhor; Povo de Deus; Povo em marcha; Uma semana de trabalho; Um pouco de perfume...*

De um modo geral, as canções religiosas ensinam virtudes caras à prática cristã católica, como generosidade, caridade, amor ao próximo, bondade, entrega da vida a Jesus Cristo. Além disso, também é recorrente a ideia da total subserviência a Deus e a súplica pelo

afastamento das falsidades do mundo. Nesse sentido, pelo menos três canções sintetizam os preceitos ensinados nas aulas de Canto Orfeônico. A primeira é o *Canto da Fraternidade*, ou *Todos saberão*, registrada por Hélia em 22/4/1969:

Todos saberão que somos de Cristo/ se nos amarmos uns aos outros/I. Deus habita que vive a caridade, pois Deus é caridade/II. O Pai nos amou com tanto amor que para nossa vida enviou um filho amado/ III. Esta é a maravilha do Amor/ Foi Deus que nos amou por primeiro/IV. As trevas que sofremos passarão/ e brilhará para todos nós a verdadeira luz [sic]. (HÉLIA, 1971, n.p.).

A segunda e terceira canções aparecem, aliás, em sequência. Foram registradas na parte do caderno destinada ao 2º Normal e vem com a anotação do mesmo dia: 17/3/1970.

São elas: *Uma semana de trabalho*:

I. Uma semana de trabalho/Espero ter feliz /para depois vir novamente/Trazer o bem que fiz/II. Bis. A graça que recebo deste altar, /irá comigo para o lar/ ser na tristeza a flor/Do meu sorrir/III. É condição da Humanidade/ganhar o pão na dor/ Mas tudo torna-se mais fácil/Quando se tem amor [sic]. (HÉLIA, 1971, n.p.).

Um pouco de perfume:

Bis. Fica sempre/ um pouco de perfume/Nas mãos que oferecem rosas/Nas mãos que sabem ser generosas/ Dar um pouco que se tem/Ao que tem menos ainda/Enriquece o doador/faz sua alma ainda mais linda/Dar ao próximo Alegria/Parece coisa tão singela/Aos olhos de Deus, porém/É das artes a mais bela [sic]. (HÉLIA, 1971, n.p.).

Dentro do extenso catálogo de canções registradas por Hélia Terezinha em suas aulas de Canto, há, sem dúvida, uma série de indicações acerca dos papéis de gênero preconizados pela Igreja Católica. Estes, como dito anteriormente, eram ensinados também através das canções.

Os contornos do comportamento esperado das normalistas em sua jornada futura de mulheres, donas de casa e mães, são amplamente difundidos através das virtudes cantadas da Virgem Maria, da Virgem do Calvário, da Mãe do Rosário ou de Santa Luzia. No entanto, em duas ocasiões muito específicas, o ideal de comportamento feminino é explicitado. Trata-se dos momentos em que foram ensinadas as canções para o Dias das Mães e para o Dia dos Pais.

Na canção Para o dia das Mães, registrada em 3/5/1969, o tom é de gratidão aos ensinamentos oferecidos pela mãe: o amor, as primeiras palavras, mas, especialmente, a oração e a adoração a Deus:

Bis. A Mamãezinha querida/vamos homenagear/com presentes/muitas flores/Nossas vozes cantar/ I. *Mamãe foi quem me ensinou/seu nome pronunciar/Foi ela também que um dia/juntou minhas mãos a rezar! / Com amor foi nos ensinando/A Deus nosso Pai adorar*/II. É uma data querida/ e nós vamos festejar/quem é tudo em nossa vida/Uma luz sempre a brilhar/Mamãe, vou chama-la sempre: /Meu anjo, meu coração! / III. Na vida vou repetindo/ Seu nome com muita emoção/Quem é tudo em nossa vida/ Mãezinha do meu coração [sic, grifos nossos]. (HÉLIA, 1971, n.p.).

Observe-se que a homenagem é construída de forma quase difusa, pois encerra a figura da mãe em um universo emotivo, do qual ela parece fazer parte naturalmente. A mãe é, acima de tudo, amor e, como tal, um ser abnegado, anjo de luz, que ensina a orar e a adorar. Um tudo que, de tão genérico, é também quase nada. Essa mãe, a quem a canção homenageia com presentes e flores, é praticamente um ser incorpóreo, sem presença física, pois puro sentimento.

Coisa bem diferente se dá com a homenagem aos pais. Estes são agraciados no caderno de Hélia Terezinha não com uma, mas com duas canções! Em *Papai é o maior*, de 1969, a canção reafirma o modelo patriarcal de família: o pai, a mãe e os filhos:

I. Lá em casa hoje é dia de alegria/Porque mamãe com papai vai dançar/Tendo em volta uma coroa de alegria/os filhos em coro a cantar/II. E bem pertinho dos dois/ eu vou dançando também/e vou levando na mão/um coração que quer bem/Aceite este presente de amor/papai você é o maior/Viva papai, viva. (HÉLIA, 1971, n.p.).

Enquanto a canção anterior celebra a família, *através do pai*, a próxima canção define quem é o pai e como deve ser tratado dentro do lar. Diferente da mãe, que é puro amor, na canção Para o dia do Papai a figura paterna e, conseqüentemente masculina, é corpórea, ligada ao aspectos materiais da vida. Na qualidade de provedor, são-lhe oferecidos presentes materiais, dentro de um lar impecável:

No dia do meu papai/vou fazer-lhe uma festinha/Bis. Arranjar bem toda casa/pra ficar enseradinha/ II. Êle vai ganhar uma cadeira/quebra luz e um roupão/e um chinelo macio/pra assistir televisão/ III. Vou comprar-lhe um terno elegante/e as festas, de hoje em diante/papai ira alinhado/ com mamãe sempre ao seu lado/ IV. Se eu puder daria ao meu papai nesse dia/tudo que a terra tem/Acontece que não posso/pois dentro desse meu bolso/não tenho nem um vintém [sic] (HÉLIA, 1971, n.p.).

5.2. Os manuais de Theobaldo Miranda Santos

As disciplinas de Ensino Religioso e Canto Orfeônico foram espaços privilegiados para a propagação da fé católica e, através dela, da veiculação subliminar de um modelo de comportamento adequado à mulher. A propagação do catolicismo e seus valores, porém, seria diluída em outros conteúdos, dentre os quais destacamos o conteúdo de Sociologia.

Essa disciplina fazia parte de um elenco de conteúdos nos quais os professores utilizavam um material didático específico: o livro. Conforme observado em Rozetti (2010), “[...] o colégio não dispunha de livro para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. [Mas] os conteúdos, quando eram ministrados utilizando o livro, eram seguidos com rigor, de acordo com a organização do autor”. (ROZETTI, 2010, p. 158).

Segundo a memória de ex-alunas, também registradas por Rozetti (2010), os livros utilizados nas disciplinas que deles dispunham, eram majoritariamente do autor Theobaldo Miranda Santos.

Os primeiros livros de Santos, dedicados à formação de professores foram: *A Criança*, o *Sonho e os Contos de Fadas*, de 1941, publicado pela Editora Boffoni e reeditado, posteriormente, pela Companhia Editora Nacional nas coleções *Atualidades Pedagógicas*; e *Iniciação Científica*, publicado também pela Companhia com o título *Manual de Filosofia*. Porém, antes de se dedicar à produção de títulos voltados especificamente para a formação de professores, Theobaldo Miranda Santos publicou uma miríade de obras didáticas, destinadas a estudantes do curso primário ao secundário, publicados pelas editoras Bofoni, A Noite, Agir e Companhia Editora Nacional³².

Além dos livros didáticos, a produção de Theobaldo Miranda Santos também alcançou os periódicos católicos. Como pode se observar no Anexo 1, entre 1931 e 1947, o autor publicou sessenta e três artigos sobre educação, entre jornais e revistas. Foi dessa maneira que fechou um círculo de leitores, cativando um público que ia do curso primário ao ensino superior. Quando passou a publicar títulos destinados especificamente à Pedagogia e à

³² A citar: *Curso de Admissão ao Ginásio* (1956); *Coleção Linguagem: gramática, redação e leitura para as quatro séries do primário* (1955); *Geografia Geral para as quatro séries do ginásio* (1951); *Brasil Minha Pátria* (1963 - Coletânea de contos cívicos para crianças acima de 9 anos); *Terra brasileira - 3ª série*; *Terra bandeirante - 4ª série*; *A arte de estudar para exames* (1962); *Educação Moral e Cívica* (1970); *Organização Social e Política do Brasil* (1963); *As mais belas poesias infantis* (1955); *Vamos estudar? 1ª série* (1954); *Estudante brasileiro: cartilha e primeiro livro* (1956); *Riquezas do Brasil: I livro* (1957); *Leituras infantis: cartilha 3* (1962); *Cartilha Maravilhosa: aprendizagem de leitura através dos contos de fadas: método sintético* (1962); *História de um cachorrinho esperto: cartilha* (1964); *Lendas e Mitos do Brasil*. Especificamente para os pais, publicou a obra *Aprenda a educar seu filho*, em 1949. (Cf. ALMEIDA FILHO, 2008, p. 122).

formação de professores já era um autor conhecido, respeitado e com obras adotadas em diversos níveis do ensino e em diferentes regiões do Brasil.

Conforme salienta Almeida Filho (2008), a organização de livros em coleções seriadas foi uma das estratégias utilizadas pela Igreja Católica para veicular seu projeto pedagógico, chegando diretamente ao professor. Na década de 1940, a obra de Santos, publicada através de coleções, encontraria um mercado ainda carente de livros que pudessem ser instrumentos didáticos. Coleções como Curso de Psicologia e Pedagogia, Curso de Filosofia e Ciências, Atualidades Pedagógicas e Coleções de Iniciação Científica, cumpriram um duplo objetivo: fazia chegar ao professor carente de material didático obras que, ao mesmo tempo, veiculavam o projeto pedagógico de uma escola nova católica. Assim, a obra de Theobaldo Miranda Santos fez parte de uma grande estratégia editorial, utilizada na disputa do campo educacional pelos católicos que, a despeito da opção pelo combate sem tréguas à Escola Nova, terminariam por incorporá-la em seu projeto pedagógico, “[...] depurando-a de tudo o que contrariasse os preceitos católicos”. (CARVALHO, 2003, p. 106).

O próprio Santos, na obra da qual nos ocuparemos a seguir, afirma acerca da Escola Nova e da pedagogia moderna:

A crítica dos erros da educação moderna não deve, naturalmente, implicar a negação das contribuições de valor real da pedagogia científica contemporânea. Não há inconveniente algum de que o mestre cristão aproveite o que, verdadeiramente, de bom e útil existe em certos métodos educacionais modernos, e Pio XI lembra, a esse respeito, o que diz o Apóstolo: “Examinai tudo: conservai o que é bom.” E acolhendo o que é novo, “terá o cuidado, pondera o grande Pontífice, de não abandonar, facilmente, o antigo, demonstrado bom e eficaz pela experiência de muitos séculos”. Tôdas as contribuições valiosas da pedagogia moderna poderão ser, entretanto, utilizadas pelo mestre cristão, desde que sejam subordinadas ao fim supremo da educação, que é, como mostra Pio XI, “cooperar com a graça divina na formação do verdadeiro e perfeito cristão, isto é, formar o mesmo Cristo nos regenerados pelo Batismo” [sic]. (SANTOS, 1964, p. 82).

No caso de Sociologia e Psicologia, o Colégio Imaculada Conceição adotava o livro *Noções de Sociologia Educacional*, volume 4 da Coleção Curso de Psicologia e Pedagogia, publicado pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo. Essa coleção contava com 22 volumes, os quais foram publicados a partir de 1945³³.

A obra da qual nos ocuparemos teve sua primeira edição em 1947. Nossa edição de pesquisa corresponde à nona, publicada em 1964, e faz parte do material preservado pela aluna Lúcia Helena de Araújo.

³³ Ver Anexo 1.

A escolha desse livro no curso normal do Imaculada Conceição não foi aleatória. Pelo contrário, inseria-se num amplo projeto de conformação do campo educacional por parte da Igreja Católica, visto no capítulo anterior. Dentro desse projeto, foi fundamental a utilização de coleções pedagógicas produzidas por autores de militância católica, como o intelectual convertido ao catolicismo, Theobaldo Miranda Santos³⁴. Conforme observou Almeida Filho (2008), através da publicação e circulação daquelas coleções,

[...] o modelo católico conquistou espaços educacionais em um campo de disputas no qual seus sujeitos produtores avançaram, impondo o seu projeto político educacional de uma pedagogia fundada nos valores calcados no Neotomismo [...] ou seja, [...] renovaram e modernizaram as práticas educativas por meio da Escola Nova *apropriada e resignificada* por conservar os fundamentos da tradição católica. O novo nesse processo é a prática de utilizar-se do impresso, organizado em coleções, para conceber um modelo [sic, grifos nossos]. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 2).

Para compreendermos a forma com que os valores preconizados pelo catolicismo aparecem no livro *Noções de Sociologia Educacional*, é necessário situar seu autor dentro da trama histórica que opôs católicos e escolanovistas, e compreender como, após a Segunda Guerra Mundial, a reconfiguração das forças geopolíticas do mundo levaram a Igreja Católica a um processo de renovação educacional.

5.2.1. A construção do projeto pedagógico católico

Dentre as várias disputas que marcaram o século XX, a educação brasileira registrou o importante embate entre católicos e liberais. Os primeiros, fecharam posição contra a laicização do ensino, em rigor já colocada desde que a República pusera fim ao padroado. Já os segundos, ao lutarem pela modernização das estruturas vigentes no país, saíam em defesa do ensino público e laico, articulando-se em torno de um amplo movimento de renovação da educação. Para Saviani (2007), este movimento teria como marco a fundação da ABE - Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro, em 1924.

Durante os anos de 1920, a ABE era a principal organização a almejar uma readequação da educação no país. Representada por intelectuais católicos e liberais, tinha por

³⁴ Theobaldo Miranda Santos (1904 – 1971), creditava sua conversão ao catolicismo pela influência do amigo Alceu Amoroso Lima. Nascido na cidade de Campos no Rio de Janeiro, frequentou o Liceu de Humanidades e a Escola Normal Oficial. Graduou-se em Odontologia e Farmácia pelo Colégio Gramberry, em Juiz de Fora, MG, uma instituição de filiação metodista. Sua carreira como docente em diferentes níveis e em diferentes disciplinas, bem como sua atuação administrativa e militância intelectual, podem ser acompanhadas em diversos autores. Consultar: MORAIS (2004); ROBALLO (2007), ALMEIDA FILHO (2008); CALIXTO; QUILLICI NETO (2015).

objetivo promover uma campanha cívico-educacional de cunho nacional, a favor da organização da educação brasileira por meio da introdução da ciência e de técnicas modernas.

Essa readequação educacional envolvia uma série de propostas disciplinadoras e medidas sanitárias. O objetivo seria introduzir um sistema de hábitos e erradicação de vícios que inibiam o desenvolvimento da nação brasileira. Havia a necessidade de implementar, no país, um novo modo de vida baseado na valorização da instrução moral e cívica e na saúde da população. A nova ordem social que se formava exigia um cidadão com coração, mente e corpo disciplinado.

Nessa circunstância, o Estado era a única instância capaz de promover as adaptações educacionais necessárias ao novo projeto de civilização que despontava no país. Segundo Cunha, “ O Estado, portanto, era elevado ao patamar de representante dos anseios da nação e a educação pública era guindada à condição de formadora de cidadãos em consonância com os projetos políticos”. (1998, p. 54).

Com o discurso da expansão da educação para toda a população brasileira, o Estado, além de formar o cidadão republicano, também garantia a consolidação do novo regime político no país.

Contando com o apoio dos intelectuais católicos e liberais, iniciou-se a reforma educacional baseada na legitimação da nacionalidade e nos ideais positivistas, Ordem e Progresso. No entanto, para o grupo dos católicos, esse ideal somente seria alcançado com o acirramento da política republicana baseada nos princípios do catolicismo.

A partir de 1927, a ABE organizaria as Conferências Nacionais de Educação, tornando-as local privilegiado para os debates dos educadores comprometidos com a renovação da educação brasileira. Todavia, as disputas em torno do ensino leigo e da escola pública ganhavam efervescência, levando à ruptura dos dois grupos na Conferência de 1931. Decorre desse acirramento de posições a decisão de suas lideranças em definir os princípios do movimento de renovação, publicando-os em um documento endereçado ao Povo e ao Governo. Dessa forma, nasce em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, dentre outros temas, sai em defesa de uma educação que fosse direito de todos e não privilégio de alguns, selando em definitivo a oposição entre liberais e católicos:

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume

[...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (AZEVEDO, 1932, n.p.).

Não obstante, a estratégia do Estado de compromisso do governo Vargas, inaugurado em 1930, procurou equilibrar as diferentes forças políticas do Brasil, em prol de um projeto nacionalista de desenvolvimento. Nesta direção, procurou ajuntar católicos e liberais dentro do projeto educacional brasileiro:

[...] organizou o projeto educacional brasileiro em uma rede pública de ensino dentro dos princípios da universalização da escola, porém atendendo também aos interesses dos católicos, como a manutenção do ensino religioso, não obrigatório nas escolas e subsídios financeiros para as instituições privadas de ensino. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 87).

A despeito da estratégia de compromisso, o que se assiste é uma aproximação cada vez maior entre o governo de Getúlio Vargas e a Igreja Católica. São representativos desse esforço a elevação de Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil, em 1931, pelo Papa Pio XI e, no mesmo ano, a inauguração do monumento do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro. Além disso, assomava-se uma série de manifestações religiosas de massa nas quais a presença de autoridades políticas demarcava a força do catolicismo no Brasil.

A construção de um pacto entre o governo e a Igreja abriu espaço para que os católicos encaminhassem ao governo suas expectativas com relação à educação. Considerando uma correspondência de 1935, escrita por Alceu de Amoroso Lima ao então ministro Gustavo Capanema, Almeida Filho (2008), afirma que:

O texto de Lima colabora para a compreensão do que a Igreja esperava do Estado. Havia um entendimento de que a Igreja esperava espaços e colaboração do governo para que ela pudesse desenvolver suas atividades sem que o Estado a prejudicasse. O combate a qualquer concepção materialista ou comunista que contrariasse os interesses da Igreja deveria ser condenado pelo Estado, sobretudo nas escolas que deveria ser o lugar de uma pedagogia que desenvolvesse os valores cristãos. Seria também salutar que o Estado se dedicasse em ajudá-la, por exemplo, a manter suas instituições educacionais. Pela paz social, a Igreja poderia desenvolver suas atividades que também seriam bons ao governo. A firmeza do Estado seria imprescindível em casos de insurreição que não contribuísse para o bem social. A carta é clara naquilo que a Igreja esperava do governo em um momento que o país passava por uma efervescência política e ideológica. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 91).

Vistas como o grande mal do regime republicano, as concepções laicistas adentravam vertiginosamente na esfera educacional, aumentando ainda mais o combate dos princípios da Escola Nova pelos intelectuais católicos. Na visão desses autores, os ensinamentos religiosos católicos acabariam com a maioria dos problemas sociais existentes no país.

Tornava-se necessário preservar o cristianismo como instrumento de formação do cidadão brasileiro. Para isso, a Igreja procurou diferentes formas para difundir no campo educacional brasileiro sua concepção cristã de educação. O intuito era cooptar a categoria de docentes como adeptos dos princípios católicos e assim estendê-los à população brasileira.

Através dos impressos e na estruturação de conteúdos dirigidos à formação dos futuros professores, a Igreja Católica não apenas continuou se utilizando da educação como instrumento de evangelização e propagação de sua fé; ela também se ajusta às prerrogativas dos novos tempos, formando professores, em especial professoras primárias, adaptando a pedagogia moderna aos seus próprios valores. Nunca é demais lembrar que o II Concílio do Vaticano reafirma o papel educador da Igreja e, também, os pilares do catolicismo, quais sejam: a santidade da família, constituída através do matrimônio, a educação religiosa da juventude e a propriedade privada.

Como já dito anteriormente, importantes autores de militância católica como Everardo Backheuser, Alceu de Amoroso Lima, Leonel Franca e, Theobaldo Miranda Santos publicaram obras nessa linha de pensamento.

No caso de Santos, seus primeiros livros dedicados à formação de professores foram: *A Criança, o Sonho e os Contos de Fadas*, de 1941, publicado pela Editora Boffoni e reeditado, posteriormente, pela Companhia Editora Nacional nas coleções *Atualidades Pedagógicas*; e *Iniciação Científica*, publicado também pela Companhia com o título *Manual de Filosofia*.

Porém, antes de se dedicar à produção de títulos voltados especificamente para a formação de professores, Theobaldo Miranda Santos publicou uma miríade de obras didáticas, destinadas a estudantes do curso primário ao secundário, publicados pelas editoras Bofoni, A noite, Agir e Companhia Editora Nacional³⁵.

Além dos livros didáticos, a produção de Theobaldo Miranda Santos também alcançou os periódicos católicos. Como pode se observar no Anexo 1, entre 1931 e 1947, o autor publicou sessenta e três artigos sobre educação, entre jornais e revistas. Foi dessa maneira que Santos “fechou um círculo” de leitores, cativando um público que ia do curso primário ao

³⁵ A citar: *Curso de Admissão ao Ginásio* (1956); *Coleção Linguagem: gramática, redação e leitura para as quatro séries do primário* (1955); *Geografia Geral para as quatro séries do ginásio* (1951); *Brasil Minha Pátria* (1963 - Coletânea de contos cívicos para crianças acima de 9 anos); *Terra brasileira - 3ª série*; *Terra bandeirante - 4ª série*; *A arte de estudar para exames* (1962); *Educação Moral e Cívica* (1970); *Organização Social e Política do Brasil* (1963); *As mais belas poesias infantis* (1955); *Vamos estudar? 1ª série* (1954); *Estudante brasileiro: cartilha e primeiro livro* (1956); *Riquezas do Brasil: I livro* (1957); *Leituras infantis: cartilha 3* (1962); *Cartilha Maravilhosa: aprendizagem de leitura através dos contos de fadas: método sintético* (1962); *História de um cachorrinho esperto: cartilha* (1964); *Lendas e Mitos do Brasil*. Especificamente para os pais, publicou a obra *Aprenda a educar seu filho*, em 1949. (Cf. ALMEIDA FILHO, 2008, p.122).

ensino superior. Assim, quando passou a publicar títulos destinados especificamente à Pedagogia e à formação de professores, já era um autor conhecido, respeitado e com obras adotadas em diversos níveis do ensino e em diferentes rincões do Brasil.

Conforme salienta Almeida Filho (2008), a organização de livros em coleções seriadas foi uma das estratégias utilizadas pela Igreja Católica para veicular seu projeto pedagógico, chegando diretamente ao professor. Na década de 1940, a obra de Santos, publicada através de coleções, encontraria um mercado ainda carente de livros que pudessem ser instrumentos didáticos. Coleções como Curso de Psicologia e Pedagogia, Curso de Filosofia e Ciências, Atualidades Pedagógicas e Coleções de Iniciação Científica, cumpriram um duplo objetivo: fazia chegar ao professor carente de material didático obras que, ao mesmo tempo, veiculavam o projeto pedagógico de uma escola nova católica. Assim, a obra de Theobaldo Miranda Santos fez parte de uma grande estratégia editorial, utilizada na disputa do campo educacional pelos católicos que, a despeito da opção pelo combate sem tréguas à escola nova, terminariam por incorporá-la em seu projeto pedagógico, “[...] depurando-a de tudo o que contrariasse os preceitos católicos”. (CARVALHO, 2003, p. 106).

Não por acaso, o próprio Santos, na obra da qual nos ocuparemos a seguir, afirma acerca da Escola Nova e da pedagogia moderna:

A crítica dos erros da educação moderna não deve, naturalmente, implicar a negação das contribuições de valor real da pedagogia científica contemporânea. Não há inconveniente algum de que o mestre cristão aproveite o que, verdadeiramente, de bom e útil existe em certos métodos educacionais modernos, e Pio XI lembra, a esse respeito, o que diz o Apóstolo: “Examinai tudo: conservai o que é bom.” E acolhendo o que é novo, “terá o cuidado, pondera o grande Pontífice, de não abandonar, facilmente, o antigo, demonstrado bom e eficaz pela experiência de muitos séculos”. Todas as contribuições valiosas da pedagogia moderna poderão ser, entretanto, utilizadas pelo mestre cristão, desde que sejam subordinadas ao fim supremo da educação, que é, como mostra Pio XI, “cooperar com a graça divina na formação do verdadeiro e perfeito cristão, isto é, formar o mesmo Cristo nos regenerados pelo Batismo” [sic]. (SANTOS, 1964, p. 82).

5.2.2. Os valores católicos nas Noções de Sociologia Educacional

O livro *Noções de Sociologia Educacional* é uma obra dividida em vinte e quatro capítulos. Inicia-se com uma Advertência do autor, na qual informa aos leitores que:

Êste compêndio, como os demais de nossa autoria, tem objetivos puramente didáticos. Nada apresenta de novo e original. Sua finalidade é apenas iniciar os alunos de nossas Escolas Normais, Institutos de Educação e

Faculdades de Filosofia no estudo de problemas sociais da Educação. [...] Através do estudo dessa disciplina, nossos futuros professores poderão adquirir uma visão mais lúcida e penetrante do processo educativo e uma consciência mais nítida e vigilante de sua missão, que não deve ser apenas a de um mestre e educador, mas também a de um líder social [sic]. (SANTOS, 1964, p. 13).

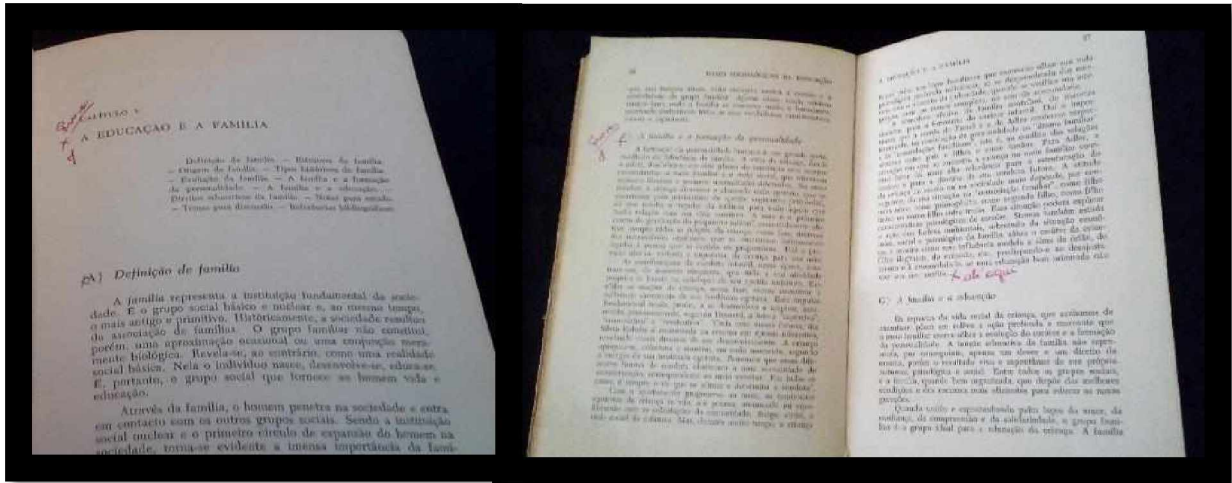
Numa primeira parte, a obra apresenta as Bases Sociológicas da Educação, dispostas em sete capítulos: I. A Sociologia; II. A Sociologia Educacional; III. A Educação e a Sociedade; IV. A Educação e a Comunidade; V. A Educação e a Família; VI. A Educação e o Estado; VII. A Educação e a Igreja. Na segunda parte, intitulada de Problemas Sociológicos da Educação, os capítulos subsequentes apresentam: VIII. A Educação e o Trabalho; IX. A Educação e a Profissão; X. A Educação e a Liberdade; XI. A Educação e o Progresso; XII. A Educação e Vida Social; XIII. A Educação e as Sociedades Primitivas. Na terceira parte, Sistemas sociológicos de Educação, mais cinco capítulos apresentam: XIV. A Educação Individualista; XV. A Educação Socialista; XVI. A Educação Nacionalista; XVII. A Educação Personalista. O restante dos capítulos está disposto em um Apêndice: XIX. A Educação Pré-Primária; XX. A Educação Primária; XXI. A Educação Supletiva; XXII. A Educação Técnica; XXIII. A Educação Emendativa; XXIV. A Educação Pedagógica.

Dentro dos capítulos estudados, a aluna Lúcia Helena Araújo marcou, como conteúdo de prova, os itens A e B do capítulo I, respectivamente intitulados de Definição de Sociologia e “Objeto da Sociologia; a aluna também marcou em vermelho diversos itens não sequenciais como conteúdos de Prova. Além disso, identificou em azul diferentes capítulos como Ficha, certamente para serem objeto de fichamento.

Todavia, dentre os vinte e quatro capítulos apresentados em Noções de Sociologia Educacional, apenas um mereceu uma marcação praticamente integral para avaliação: o quinto capítulo, intitulado A Educação e a Família.

Desse capítulo, apenas os dois últimos itens aparentemente não seriam avaliados, pois Lúcia Helena grafou, ao término do item F, a indicação: até aqui.

Figura 7. Marcações para prova. Livro de Sociologia Educacional de Lúcia Helena



Fonte: Registro da Autora (2017)

Em face das marcações, é pertinente supor que o conteúdo trabalhado foi não apenas estudado, mas considerado importante o suficiente para “cair na prova”. Quando o observamos de perto, percebemos que, através do capítulo quinto, Theobaldo Miranda Santos apresenta aos leitores um dos pilares da civilização cristã católica, qual seja, a família patriarcal, constituída através do matrimônio.

O autor abre o capítulo com a sua *definição de família*:

A *família* representa a instituição fundamental da sociedade. É o grupo social básico e nuclear e, ao mesmo tempo, o mais antigo e primitivo. Historicamente, a sociedade resultou da associação de famílias. O grupo familiar não constitui, porém, uma aproximação ocasional ou uma conjunção meramente biológica. Revela-se, ao contrário, como uma realidade social básica. Nela o indivíduo nasce, desenvolve-se, educa-se. É, portanto, o grupo social que fornece ao homem vida e educação [sic]. (SANTOS, 1964, p. 51).

Apresentada como célula primeira e pilar fundamental da própria sociedade, a família é a porta através da qual “[...] o homem penetra na sociedade e entra em contato com outros grupos sociais.” (SANTOS, 1964, p.51). Do ponto de vista estrutural, Santos (1964, p.52) apresenta a família a partir de acepções amplas que vão paulatinamente se afunilando. De um “[...] conjunto de pessoas que descendem de um mesmo antepassado e recebem o mesmo nome”, para um sentido bem mais restrito, que chega à família nuclear e patriarcal:

[...] Num sentido, ainda menos largo, a palavra *família* serve para designar o conjunto de indivíduos consaguíneos, ascendentes e descendentes, e mesmo colaterais, vivendo sob o mesmo teto, formando um único lar, tendo interesses comuns, sob a direção de um mesmo chefe. Finalmente, num sentido estrito, a palavra *família* designa essa trindade íntima constituída pelo pai, pela mãe e pelos filhos. Seus membros se acham ligados pelos vínculos do sangue, mas também pelos laços da afeição e do devotamento. Esta é a verdadeira família cujas finalidades são a propagação do gênero

humano, a educação dos filhos e a assistência mútua. (SANTOS, 1964, p. 52-53).

Na narrativa de Santos, alinhada com os preceitos católicos, a família é “[...] uma sociedade essencialmente natural” e, como tal, tem uma origem “remota”. Além de genérica e mais mítica que plausível, Santos oferece uma imagem original que em tudo se assemelha aos contornos da família cristã moderna: “Desde os tempos mais remotos a história nos mostra a família constituída em suas linhas essenciais, em torno da lareira doméstica e sob a autoridade do seu chefe natural” (SANTOS, 1964, p.53). Não se estranha, portanto, que o autor repudie a ideia, equivocadamente atribuída a Durkheim³⁶, de que a família nuclear seria uma “evolução” do grupamento clânico e totêmico. Ao contrário, endossa o dogma católico da família nuclear, monogâmica, naturalizando-a, ou seja: creditando a ela uma existência desde sempre.

A afirmativa de Dürkheim de que o “clã totêmico” é a origem da família, – a qual envolveu, através de períodos de matriarcado e patriarcado, até a união monogâmica atual – não tem fundamento histórico e etnológico. No mais primitivo estágio em que nos é permitido conhecê-la, aparece a família estável, monogâmica, unida por vínculos da filiação e da consanguinidade [sic] (SANTOS, 1964, p. 53).

A narrativa prossegue para uma tipologia histórica da família. Santos destaca “três tipos” familiares que teriam existido historicamente e que, como o nome já o indica, seriam passíveis de tipificar: a família romana, a família germânica e a família cristã.

Mais uma vez o autor generaliza. Parte de uma família romana, mais idealizada que histórica, caracterizando-a por uma onipotência do pai, na qual “[...] Nenhuma autoridade podia revogar as decisões soberanas e absolutas do pater-famílias”. (SANTOS, 1964, p. 54). Esse pai, déspota e tirano, “[...] podia julgar e condenar os membros de sua família, dispondo, à vontade, de suas próprias vidas”. (SANTOS, 1964, p. 54). Depois do predomínio do pai

³⁶ A ideia da pertença totêmica é tratada por Durkheim na obra *As formas elementares da vida religiosa*, publicada em 1912, na qual se propõe a estudar o totemismo como sistema de culto em algumas tribos australianas. Coube ao pensador divergir de Comte acerca do “progresso da humanidade” e, mais ainda, da ideia de linearidade, tão presente na sociedade ocidental do século XIX. De acordo com Durkheim a humanidade não caminhava em “linha reta”, rumo ao mesmo desenvolvimento tecnológico e muito menos aos mesmos valores concebidos e aceitos como “universais” pela sociedade judaico cristã ocidental. Esta percepção de múltiplas possibilidades de desenvolvimento social e histórico foi particularmente importante para a sua formulação do conceito de religião e da função social da religião. Da mesma forma, em se tratando da *Família*, o tema aparece de maneira explícita em dois textos importantes: *Introdução à sociologia da família* e *A família conjugal*, ambos apontamentos de aulas ministradas entre 1888 e 1889. Em nenhum dos casos, Durkheim traça qualquer evolução da organização familiar, tanto por discordar da perspectiva evolucionista já criticada em August Comte, quanto por optar *metodologicamente*, pela *comparação*, o que pressupunha entender os grupos sociais localizados no tempo e no espaço. Sobre o tema, consultar: SOUTO MAIOR, Heraldo Pessoa. Durkheim e a família: da Introdução à sociologia da família à família conjugal. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 9, volume 16(1): 7-30 (2005).

tirano, a família germânica seria o lugar do meio termo, na qual “[...] a mulher e os filhos não viviam inteiramente subordinados à autoridade do pai.” (SANTOS, 1964, p. 54). Aqui, predominaria uma família menos patriarcal e mais paternal, e tal qual a família romana” apresentada anteriormente, mais imaginária do que histórica.

As tipologias apresentadas por Theobaldo Miranda Santos, sobretudo a da família romana, pouco ou nada resistiriam à uma incursão efetiva no direito romano e sua definição de divórcio³⁷. Mas, em verdade, o interesse do tópico não se encontra em transmitir ao leitor, no caso o (a) professor (a) em formação, dados pertinentes a realidades históricas distintas. Sua preocupação é a de reafirmar o modelo católico de família, colocando-o no topo da linha evolutiva traçada pelo texto:

A **família cristã** representa o tipo mais perfeito e elevado de organização familiar. O cristianismo dignificou e espiritualizou ainda mais a família. Proibiu a poligamia. Fez desaparecer a autoridade absoluta do pai. Deu à mulher uma posição idêntica à do homem dentro do lar. Assegurou o direito aos filhos, com a proibição da venda e do abandono dos mesmos. Emprestou ao matrimônio o caráter de sacramento. Tornou, portanto, a família uma instituição sagrada, inviolável e indissolúvel. (SANTOS, 1964, p. 54, grifo do autor).

Encaminhando-se para a conclusão do capítulo, Theobaldo Miranda Santos tece algumas considerações acerca da evolução da família, percorrendo uma trajetória histórica centrada na Europa e que se inicia com o fim da Idade Média. Todavia, três parágrafos depois, vai do Renascimento ao Socialismo, aproveitando para creditar também a Marx parte da reponsabilidade pelo enfraquecimento da instituição familiar, celebrada através do casamento:

[...] As concepções filosóficas, naturalistas e racionalistas, que empregaram o pensamento moderno, sobretudo o individualismo de Rousseau, o evolucionismo de Spencer e o socialismo materialista de Karl Marx, fizeram do casamento simples contrato, instável e efêmero, como todos os contratos. E as grandes alterações sociais, econômicas e políticas, provocadas pela revolução industrial dos séculos XVIII e XIX, pela revolução socialista e pela reação nacionalista do século XX, bem como pelas duas guerras mundiais, criaram condições favoráveis ao enfraquecimento e à dissolução da família. (SANTOS, 1956, p. 55).

³⁷ Conforme observa Paul Veyne, a marca do direito romano era a *imparcialidade*, pois em se tratando do divórcio, oferecia a mesma liberdade para homens e mulheres: “Do ponto de vista do direito, divorcia-se é tão fácil para a mulher como para o homem, e tão informal quanto o casamento: basta que o marido ou a mulher se afaste com a intenção de se divorciar. Não era sequer rigorosamente necessário notificar o ex-cônjuge, e havia em Roma maridos divorciados de sua única esposa sem o saberem. Quanto à mulher, quer tome a iniciativa do divórcio quer seja repudiada, deixa o lar conjugal levando seu dote, caso o tenha. Em contrapartida, os filhos se existem, parece que sempre ficam com o pai”. (VEYNE, Paul. O Império romano. In: Veyne, Paul (org.). **História da vida privada**: do Império ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 37.

Embora reconheça as dificuldades econômicas e as exigências do trabalho, que afastavam a família do lar, Santos não desiste da missão de defender a família cristã e, por extensão, o dogma católico da indissolubilidade do matrimônio.

É importante lembrar que, no período em que o autor produz seus escritos, o direito civil já registrava tentativas de introdução do Divórcio no Brasil, mesmo que de maneira indireta. Ainda na vigência da Constituição de 1946, seria acrescentada uma quinta causa de anulação do casamento, por incompatibilidade entre os cônjuges, desde que, após cinco anos de homologação do desquite, o casal não restabelecesse a sua vida conjugal. Da mesma forma, também data do período uma proposta de emenda constitucional que suprimia da Carta Magna a expressão “vínculo indissolúvel” do casamento civil. (Cf. INSTITUTO, 2010). Não por acaso, Theobaldo Miranda Santos lembra que: “[...] nos tempos atuais, tudo conspira contra a coesão e a estabilidade do grupo familiar. Apesar disso, ainda existem muitos lares onde a família se conserva unida e harmônica, mantendo inalteráveis todas as suas verdadeiras características sociais e espirituais”. (SANTOS, 1964, p. 56).

Todavia, o fantasma do divórcio e, com ele, a dissolução de um vínculo, que no catolicismo tem o estatuto de sacramento, exige bem mais que a lembrança de lares que se mantêm coesos. No item F, do capítulo, aliás, o último que seria ponto de prova para a jovem normalista Lúcia Helena, o autor considera as questões relativas à família e à formação da personalidade. Aqui, Theobaldo Miranda Santos relembra o papel inexorável da mãe no psiquismo infantil, visto que “[...] todas as reações da criança, nessa fase, derivam das necessidades orgânicas, que se encontram intimamente ligadas à pessoa que as facilita ou as proporciona. Daí a projeção afetiva, violenta e imperiosa, da criança para sua mãe [sic].” (SANTOS, 1964, p. 56). Tendo em vista garantir um psiquismo saudável e contribuir para a formação do caráter da criança, era vital a manutenção da atmosfera afetiva da família:

A atitude da criança na escola ou na sociedade muito depende, por conseguinte, da sua situação na “constelação familiar”, como filho mais novo, como primogênito, como segundo filho, como filho único ou como filho entre irmãos. Essa situação poderá explicar características psicológicas do escolar. Strauss também estuda a ação dos fatores ambientais, sobretudo da situação econômica, social e psicológica da família, sobre o caráter da criança, e mostra como essa influência modela a alma do órfão, do filho ilegítimo, do enteado, etc., predispondo-o ao desajustamento e à anormalidade, se uma educação bem orientada não vier em seu auxílio. (SANTOS, 1964, p. 57).

O objetivo do capítulo A Educação e a Família, é claro: transformar em fato social um dogma católico. Aqui, admite-se como natural, perfeita e necessária, a família nuclear, constituída por pai, mãe e filhos, através do sacramento indissolúvel do matrimônio. Qualquer

coisa fora disso é perniciososa e prejudicial, predispondo ao desajuste e à anormalidade. Nessa empresa, a mulher-modelo, cristã e católica, terá um papel fundamental. Por este motivo, também será objetivo de formação em conformidade com os princípios da civilização cristã, reafirmados pelo II Concílio do Vaticano.

6. SANTAS ESPOSAS E COMPETENTES GERENTES DO LAR

“Uma mulher tem de tomar conta de si própria, permanentemente. Está quase sempre acompanhada pela imagem que tem de si. Quando atravessa uma sala ou chora a morte de alguém, dificilmente pode evitar ver-se a si própria andando ou chorando. Desde a mais tenra infância, ela foi educada e persuadida a “ver o que faz”. (BERGER, J. 1972, p. 50)

No período do qual nossa pesquisa se ocupa – entre 1961 e 1971 –, o recato e a ocupação do lar, associados à devoção religiosa, ainda eram qualidades definidoras de uma mulher honesta.

A despeito da revolução sexual, da pílula anticoncepcional e da crescente escolarização feminina, aquelas virtudes continuavam sendo definidoras de caráter e princípios de conduta. Subjacente ao projeto pedagógico católico, essas características também se estabeleciam como fundamentos de vida para as jovens que podiam frequentar as escolas católicas, sobretudo para aquelas que ingressavam em cursos para a formação de professoras. Como demonstramos no capítulo anterior, essa foi, igualmente, a orientação adotada pelo colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara.

Por certo, não somente os educandários católicos se ocuparam com a formação feminina, nos cânones definidos socialmente. O discurso modelar para as mulheres começava com e nas famílias, sendo assumido pelas escolas e fundamentado pelos tratados acadêmicos, como os de Theobaldo Miranda Santos. Era também divulgado como um sonho de princesas pela literatura, pelo cinema, pelas revistas e romances femininos.

No caso dos últimos, destacamos os populares romances de M. Delly, integrantes da coleção Biblioteca das Moças, publicada pela Editora Nacional entre as décadas de 1950 e 1980. Esses romances em muito contribuíram para nortear a educação da jovem mulher brasileira de classe média urbana.

Precursos dos chamados romances cor de rosa – como as coleções Júlia, Sabrina e Bianca, publicados no Brasil pela Editora Abril – M. Delly era, na verdade, o pseudônimo de um casal de irmãos franceses, católicos fervorosos. O enredo dos romances seguia sempre a mesma estrutura: o herói nobre e rico se apaixona por uma jovem plebeia, pobre e virgem. Depois de desencontros, o casal se une pelos sagrados laços do matrimônio³⁸.

³⁸ *Dentre os mais de trinta títulos publicados por M. Delly, destacamos: Escrava... ou rainha? Freirinha; A exilada; Alma em flor; Miséria dourada; Corações Inimigos e Vencido.* O estudo destes romances e sua importância na formação das jovens foi feito por: CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da sedução.** Os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Não obstante, coube à Igreja Católica, aos religiosos e religiosas das escolas confessionais, assumirem a tarefa de formatar, por meio dos currículos e conteúdos, a chamada educação primorosa, capaz de cultivar as delicadas virtudes femininas encaminhando as jovens normalistas também para o verdadeiro papel da mulher: o casamento, a maternidade e as lidas domésticas.

6.1. O itinerário do saber fazer: da jovem princesa aos deveres de uma rainha

Ainda nos anos de 1960, existia em voz corrente um questionamento: para que uma mulher precisa estudar? Ou seja, ainda persistia uma mentalidade de que a educação escolar era natural e necessária para os homens. Para os meninos que frequentavam os liceus ou os institutos de educação masculina, o mais indicado era chegar rápido aos cursos universitários e conquistar postos e carreiras nos serviços públicos ou nas profissões liberais. Por outro lado, vicejava o sentimento de incômodo, espanto e reprovação quando se tratava da educação escolar feminina.

Da mesma forma, não se questionava se havia um objetivo maior na formação para as mulheres. Vozes corriqueiras, expressões da mentalidade machista – que até hoje ainda ecoa! –, se erguiam ligeiras e com plena convicção pontificavam: Mulher não é pra estudar, mulher é pra casar! Por outro lado, essa não era uma assertiva restrita ao discurso masculino, proferido por pais, avôs, tios, irmãos e maridos. A mesma opinião era compartilhada pelas mães e avós, tias e primas, amigas e vizinhas que, por vezes, ficavam boquiabertas quando uma jovem continuava a estudar e era encaminhada ao ensino secundário e, escandalosamente, ao superior.

Os questionamentos a esse dogma coletivo receberam uma resposta e, de certo modo, foi uma alternativa conciliadora: para muitas mulheres, os cursos normais foram de fato a única possibilidade de estudar sem desconsiderar as expectativas e modelos de conduta vigentes. Malgrado as dificuldades impostas por tantas restrições, para muitas mulheres foi essa a possibilidade disponível para a aquisição de um saber escolar materializado em um diploma, da oportunidade de frequentar um espaço de convívio social distinto do ambiente familiar e, ainda, do exercício profissional. Afinal, a despeito do modelo feminino pertinente à sociedade que insistia no seu patriarcalismo, uma demanda concreta por professores primários pressionava as instâncias públicas a formar professoras, ideologicamente mais aptas ao trato infantil, conforme visto no primeiro capítulo desta tese.

As escolas católicas responderiam muito bem àquela equação. Conforme vimos anteriormente, os cursos normais oferecidos pelos educandários católicos, dos quais o colégio Imaculada Conceição foi exemplo, implementaram um projeto educacional definido institucionalmente pela Igreja com vistas a reafirmar a civilização cristã dentro do mundo moderno, que se abriu no pós-guerra.

Articulada à formação profissional, as escolas católicas também formavam as moças para o casamento, o corolário de sua educação: o prêmio prometido, o graal sagrado, inexorável e inegociável, o destino determinado a ser cobiçado pelas jovens. Conforme o ditame da Igreja, devidamente assumido por suas escolas, o sagrado matrimônio era o tólos que justificava os cuidados com a virgindade e a domesticação feminina. Para subir ao altar e receber o sacramento do matrimônio, havia que ser virgem, recatada e prendada. Esses princípios, replicados pela educação familiar e pela mentalidade masculina, eram tecidos nos currículos através de um rol de disciplinas destinadas a ensinar as necessárias habilidades e competências femininas, inerentes ao ser mulher.

Há que se ressaltar que este quesito, apesar de fundamentar um dos pilares da civilização cristã – a família constituída através do matrimônio – não era uma preocupação exclusivamente religiosa e eclesiástica. A Lei Orgânica do ensino Secundário, de 09 de Abril de 1942, assegurava no artigo 25 de seu Título III, acerca do Ensino Secundário feminino, um tratamento diferenciado às estudantes mulheres:

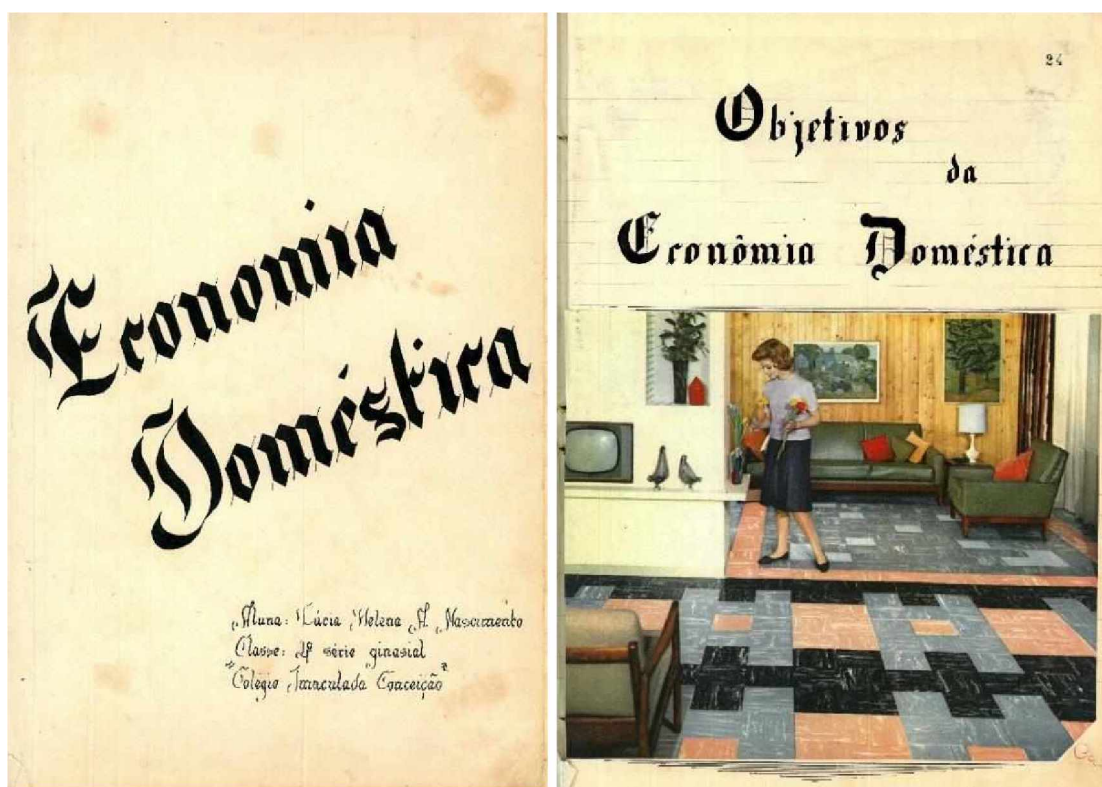
Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais: 1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina. 2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dado especial autorização do Ministério de Educação. 3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de “Economia Doméstica”. 4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, 1942, Título III, Art. 25, Grifos nossos).

Apesar da legislação garantir às mulheres o acesso ao ensino secundário, mantém-se no texto da lei uma ideia de mulher pertinente ao imaginário oitocentista. Por este motivo, elas não apenas foram apartadas dos estudantes homens e ajuntadas em espaços específicos, como também recebem uma educação específica, com o objetivo último de garantir o atendimento da sua missão: a de esposas e mães.

O Colégio Imaculada Conceição responderia aos preceitos católicos e legais de forma exemplar. A disciplina de Economia Doméstica seria ministrada com esta nomenclatura nas últimas séries do curso ginásial e nos três anos do curso normal através das designações de Trabalhos Manuais. Como muitas alunas que estudaram no Imaculada desde o ginásio, Lúcia Helena Araújo Nascimento guardou, também, seu caderno de Economia Doméstica, estudada no 4º ano e pré-requisito para o ingresso no curso normal, através dos Exames de Admissão³⁹. Lúcia Helena contava 17 anos quando cursou a disciplina de Economia Doméstica. Como todo o material preservado por ela, seu caderno também recebeu a marca do capricho: brochura de capa dura e páginas numeradas, é encapado com papel laminado colorido e envolto em plástico. À página de rosto, letras estilizadas e delicadamente desenhadas dão nome à matéria:

³⁹ De acordo com o Regimento Escolar, a idade mínima permitida pela instituição para o ingresso das jovens no curso de formação docente primário eram os 14 anos completos. Os documentos exigidos para efetivar a matrícula das alunas eram o certificado de conclusão do curso ginásial, certidão de nascimento, atestado de saúde e certidão de batismo. Com esta documentação estavam aptas a se submeterem às Provas de Admissão, fiscalizadas pelo “Departamento de Ensino Médio”, conforme atesta o documento de fiscalização assinado por Dorvina Ribeiro, em 1961: “*De acordo com o telegrama 7904, de vinte e um de março do corrente ano, e expedido pelo Sr. Bolívar Tinoco Mineiro, chefe do Departamento de Ensino Médio, fiscalizei, nos dias sete, seis e dez do mês em transcurso, as provas de admissão ao curso de formação de professores primários, na Escola Normal anexa ao Ginásio ‘Imaculada Conceição’ em Tupaciguara. Entraram em exames vinte e nove candidatas que apresentaram os documentos necessários à admissão. Tudo foi realizado em perfeita ordem, obedecendo às disposições legais e com a presença da diretora Ir. Maria Teresa Moraes e José Rui de Almeida. 14/04/1961, Dorvina Ribeiro, fiscal (LIVRO DE FISCALIZAÇÃO ..., 1961).*”

Figura 8. Caderno de Economia Doméstica. 1963. (Montagem de imagens).



Fonte: Nascimento (1963, p.1;24).

Os conteúdos foram registrados com letra clara, impressa com caneta azul de bico fino, e ilustradas com gravuras recortadas de revistas e jornais. Ali, um itinerário de conhecimentos destinados à preparação das mulheres para o lar, foi repassado da sala de aula para a futura dona de casa: mulher casada na Igreja que deveria ocupar-se, devota e obcecada, com os inúmeros detalhes na arrumação e no zelo por sua casa.

O caderno se abre com um conteúdo específico: Objetivos da Economia Doméstica. Na sessão dedicada ao tema, Lúcia Helena escreve:

Os estudos da economia doméstica, planejados para adaptação das moças aos serviços caseiros resume-se na escolha e cuidado com o vestuário, nos princípios essenciais da preparação dos alimentos, nos cuidados com as crianças, na arrumação da casa, higiene e enfermagem, contabilidade doméstica e relações sociais”. (NASCIMENTO, 1963, 24).

A mulher dona de casa, esposa e mãe deve “saber de tudo”, transformando-se em gerente eficaz do lar e membro ativo da comunidade. Por este motivo, “[...] a principal finalidade do ensino da Economia Doméstica consiste na preparação das jovens para a direção do lar com um aproveitamento de recursos disponíveis em melhoria dos membros de sua família e da comunidade em que vive.” (NASCIMENTO, 1963 p.24).

Por outro lado, a época na qual os conteúdos são repassados, bem como o lugar no qual isso ocorre, implica em tratar a mulher dentro das prerrogativas do mundo moderno. Dessa forma, os objetivos da Economia Doméstica se apressam em alcançar todos os extratos sociais, conferindo à mulher um estatuto ontológico, independentemente da sua situação sócio econômica:

[...] Na contingência da vida moderna, mesmo com tarefas externas pode a mulher aproveitar inteiramente as horas que passarem em seu lar. Vivendo em qualquer posição social, quer possuindo fortunas ou trabalhando fora tem a mulher o papel indeclinável no lar. Para este fim foi ela destinada e somente ali poderá encontrar a verdadeira felicidade. (NASCIMENTO, 1963 p. 25).

No correr das lições, as futuras donas de casa aprendem sobre “Habitação”; “Casa”; “Arrumação da roupa”; “Arrumação da mesa”; “Arte e gosto” [sic]; “Biblioteca”; “Rádio e Telefone”; “quarto de criança”; “A cozinha”; “Fogões”; “Geladeira”; “Jardim e Quintal”; “Iluminação”; “Quarto de Banho”; “Cortinas e Tapêtes” [sic]; “Vestuário”; “Enxovais”.

Todos esses conteúdos ensinam para as jovens as inadiáveis e múltiplas tarefas domésticas. Porém, diferente dos conhecimentos transmitidos informalmente pelas mães e avós, o mundo moderno exigia um trato doméstico com base na ciência e na técnica. Desta feita, uma série de justificativas científicas informam a educação da perfeita dona de casa, educada no Imaculada Conceição:

[...] O homem não vive sem oxigênio; o organismo humano consome oxigênio na medida do que precisa e não na proporção em que o ar o contém. A movimentação do ar colabora sensivelmente para melhorar a temperatura porque afasta o ar viciado e permite a aproximação do ar fresco. É também um estímulo para o organismo, pois aumenta a disposição para o trabalho. [...] Não é aconselhável vidros nas janelas pois impedem a circulação do ar. A dona de casa deve pelos princípios conhecer este problema para escolher a sua residência quando tiver que alugar ou quando tiver a oportunidade de mandar construí-la. As primeiras noções sobre a higiene da habitação deve ser incluídas entre os conhecimentos úteis que uma perfeita dona de casa deve possuir. (NASCIMENTO, 1963, p. 27-28).

O ofício feminino de limpar e arrumar, lavar e passar, cozinhar e cuidar, de modo algum era uma novidade. No entanto, conforme a linguagem, abordagem e o conteúdo dessa disciplina, o cuidado doméstico adquiriu um status de instrução acadêmica.

Figura 9. Arrumação da mesa. Caderno de Economia doméstica, 1963.



Fonte: Nascimento (1963, p. 30).

As lições de Economia Doméstica asseguravam regras detalhadas e rigorosas para os cuidados e arrumação da residência. As lições indicavam como higienizar corretamente um fogão, a louça e os talheres; os procedimentos ao ilibar a roupa de cama e realizar com o devido capricho qualquer tarefa de limpar e organizar, administrar, cozinhar e tratar adequadamente seus pertences, incluindo roupas e eletrodomésticos.

Em se tratando dos fogões, por exemplo, o conteúdo informa detalhadamente os tipos de fogões existentes, indicando elementos para determinar a escolha, tais como higiene, comodidade e economia:

A gás - são os usados na cidade. Não sujam as panelas e a temperatura pode ser graduada e são facilmente acesos. [...] A álcool - é fogareiro, a chama é quente e não deixa resíduos; serve para pequeno uso. Os elétricos são cromados e práticos, mas não são muito usados por dispender muita energia elétrica [sic]. (NASCIMENTO, 1963, p. 30).

O mesmo tratamento é dado às panelas. A disciplina auxilia na escolha, indicando os tipos e sua serventia, bem como os produtos necessários para sua limpeza e manutenção:

As panelas mais comuns são as de ferro esmaltado e as de alumínio. O alumínio é um ótimo condutor de calor. Lava com facilidade e perfeição, com sabão sapolho ou Bombril. São leves. Em relação à limpeza e ao arranjo das panelas devemos dispensar o maior cuidado, estas são guardadas em lugar próprio [sic]. (NASCIMENTO, 1963, p. 31).

Essa conjunção de tarefas, essa grave responsabilidade de tornar o lar um espaço bem cuidado e impecável era o destino exclusivo das mulheres. Por essa razão, a disciplina não divagava. Prendia-se aos conteúdos considerados necessários para que as jovens fossem educadas e prendadas. Debruçando-se sobre um caderno semelhante, produzido por uma aluna do Instituto Sagrado Coração de Jesus, em Estância (Sergipe), na década de 1950, Graça (2015) compreende que a Economia Doméstica cumpria a tarefa de:

[...] preparar a mulher para o arranjo do lar com a intenção em torná-lo confortável e feliz, aproveitando as condições que são “inerentes ao espírito feminino”, como apontou o documento/caderno. Demonstraram também os papéis diferenciados que o homem e a mulher exerciam na sociedade da [época] cabendo àquele suprir as necessidades da família, com o trabalho exterior e a essa o cuidado com o lar, o marido e os filhos. (GRAÇA, 2015, p. 62).

Nessa perspectiva, a Economia Doméstica ensinava mais do que uma competência prática, mas uma virtude feminina, qual seja, realizar bem o trabalho de cuidar de sua casa. Mais que um dever e uma obrigação, a execução deste trabalho colocava em evidência o seu caráter. Por isso, a figura que representava o contraponto da esposa honesta, ocupada e ciosa com o seu lar era aquela que não se ocupava com as tarefas domésticas ou que não zelava pelo bom andamento e a tranquilidade do lar. Como exemplo, vejamos as anotações de Lúcia Helena sobre o rádio e o telefone:

O rádio e o telefone não são peças indispensáveis ao lar, mas formam bem estar e prazer. O telefone é considerado um criado que serve sempre sem reclamar. Não devemos usar para fins fulteis [sic]. O fone deve ser posto no lugar com cuidado após a conversação deve se usar com delicadeza não batendo no gancho. O rádio é o novo meio de distração e de cultura. A lares [sic] que se abusão do rádio fazendo tocar o dia todo. A boa música dosada é sedativa. A insistência do rádio abala o sistema nervoso. É ainda de má educação usar o rádio com grande volume de voz em horas impróprias, o que perturba o sossego dos vizinhos. (NASCIMENTO, 1963, p. 35).

Ainda que devidamente ocupadas com seus afazeres e lares, havia uma rigorosa avaliação da qualidade dos serviços femininos e uma grave sanção moral às mulheres recalitrantes: a pecha de desmazelada. Eram essas as que não caprichavam na limpeza geral da casa, no lustro do assoalho encerado, no brilho das panelas areadas, nas roupas alvejadas ao varal e perfumadas nos armários. Como afirmam as lições ensinadas a Lúcia Helena e registradas em seu caderno:

[...] Uma boa dona de casa deve trazer as gavetas em ordem e com método, pois se acontecer de outras pessoas necessitarem tirar alguma peça, [por exemplo] em caso de doença, encontra sempre em ordem. É pelo modo de arranjar os seus móveis que se vê o capricho. [...] As geladeiras devem ser limpas ao menos duas vezes por semana. Revistá-la diariamente é dever de toda dona de casa afim de que os alimentos ou frutas não passem do tempo. (NASCIMENTO, 1963, p. 29; 39).

De certo modo, os conteúdos registrados no caderno de Lúcia Helena podem parecer meramente teóricos, com uma sequência de regras escritas com palavras bem colocadas, porém abstratas. De modo algum. Na sequência dos estudos, oferecidos em nível secundário no curso normal, as alunas complementavam as aulas com exercícios práticos de bordados, costura, cozinha e demais trabalhos manuais, conforme expresso na própria grade curricular. Por esse motivo, a disciplina funcionava como uma espécie de pré-requisito para a formação prática posterior. Não por acaso, o caderno de Lúcia Helena traz as seguintes considerações acerca do enxoval: “[...] Tôda jovem deveria confeccionar o seu enxoval, ou pelo menos grande parte dele [...]” (NASCIMENTO, 1963, p. 48).

Essas tarefas passavam por avaliações rigorosas, pois cada peça deveria ter o máximo de capricho. Enquanto estudavam, era tão urgente como indispensável aprender a fazer bem todas as tarefas, pois, conforme as palavras impressas por Lúcia Helena: “[...] Não terá competência de ordenar a execução de um determinado serviço quem não sabe fazê-lo”. (NASCIMENTO, 1963, p. 25). Sem dúvida, a jovem aluna, filha de família abastada, deveria ser preparada também para dar ordens às futuras empregadas ou aos funcionários domésticos de sua casa, na cidade e no campo. Assim, o seu crivo deveria avaliar os serviços dos subordinados e tomar decisões que fossem atribuídas ao seu delicado e bem instruído comando.

Uma verdadeira e competente dona de casa não deveria terceirizar, jamais, o que era destinado ao seu dever. Devidamente prendada, deveria estar pronta para encantar seus familiares na cozinha, ao fazer pratos doces e os salgados, preparar as sobremesas e assar as quitandas. Também não deveria ter dificuldade em lavar, passar e costurar as roupas da família. Deveria ser expert ao arrumar a mesa, receber convidados, cuidar dos filhos, poupar e administrar com parcimônia os gastos da casa. Esse espaço consistia na tradução do seu reino que, uma vez transformado em lar pelas virtudes cultivadas pela educação cristã, permitiria à jovem reinar absoluta!

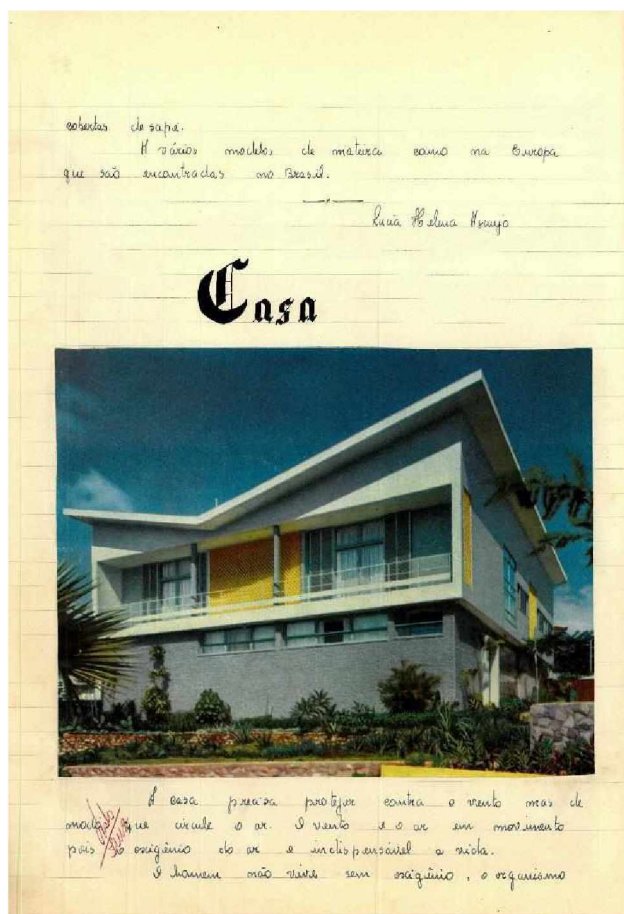
Figura 10. Mulher na sala de estar. Ilustração do Caderno de Economia Doméstica, 1963.



Fonte: Nascimento (1963, p. 25).

No entanto, é quase impossível imaginar a jovem casada com tempo para reinar, isto é, dispor do seu tempo tranquila e despreocupada, porque já estava previsto um rol incessante de afazeres, a cada dia. Por outro lado, pelas ilustrações que encontramos no caderno de Economia Doméstica de Lúcia Helena, o significado de uma casa ia muito além de uma simples ou modesta residência.

Figura 11. Casa. Caderno de Economia Doméstica.



Fonte: Nascimento (1963, p. 25).

O estilo de arquitetura sugerido pelas anotações é o moderno. A dimensão desejada é a de uma casa ampla, bem construída e planejada com recomendações técnicas acerca dos espaços arejados, da pintura e iluminação, do bom gosto com a decoração, da funcionalidade das janelas, pisos e revestimentos. Uma sorte peculiar daquele tempo é não mostrar preocupação com a segurança, um item básico de nossos dias. Tal era a disposição de interferir na arquitetura, na arrumação e gestão das residências, que nem mesmo as instalações internas passavam despercebidas, em mínimos detalhes:

[...] o quarto de banho deve ser próximo aos dormitórios. A banheira a uns 40 centímetros do solo, pode ter em volta uma cortina de material plástico, de efeito decorativo e para proteção contra rajadas frias. O banheiro deve ser um aposento arejado dimensões convenientes e forrado com ladrilhos no piso e até certa altura das paredes. A banheira, a pia e as instalações sanitárias devem ser de bom material, não só para ter maior durabilidade, como também aspecto agradável. (NASCIMENTO, 1963, p. 41).

Para o arranjo completo da casa, as lições indicavam critérios para a arrumação dos móveis e da mesa de jantar, a limpeza e conservação das cortinas, dos tapetes, das louças e

cristais, da prataria e talheres, o trato das roupas de cama e de banho. Um sistema disciplinado era descrito quanto à limpeza periódica de todos os itens, o método determinado para limpar e conservar estofados e tapetes, arrumar as gavetas e os armários e, com especial destaque, cuidar dos fogões a gás, até então, uma novidade.

Diante do conteúdo exposto acima, vale lembrar que o Colégio Imaculada Conceição não tergiversava ao matricular as suas alunas provenientes dos segmentos sociais mais abastados de Tupaciguara e da região. Por outro lado, o caderno de Lúcia Helena anotou, direta e sem meias palavras, as consistentes diretrizes burguesas, urbanas e modernas do projeto pedagógico de formação, implementado pelo colégio. No entanto, as mesmas recomendações foram ensinadas para todas as estudantes, sem distinção de extrato social.

Em outra investigação, quem sabe, seria interessante avaliar se as ex-alunas, entre as abastadas ou modestas, professoras atuantes ou não, tiveram as condições materiais para realizar todas as grandes projeções. O conteúdo ensinado sobre as lides domésticas era uma sementeira de ambições de consumo e de aspirações sobranceiras... E ainda que tais ambições de moradias espaçosas e requintadas e de uma vida farta e elegante não terminassem satisfeitas ou realizadas, seja no todo ou em parte, o mais importante permanecia: o modelo, a diretriz, a referência de onde e de como deveria ser a vida de uma normalista feliz e realizada: em sua casa, ou melhor, em seu palacete encantado!

6.2. O aprendizado das virtudes: mulheres recatadas

Em convergência com o aprendizado das prendas domésticas predominava outra preocupação com a educação feminina: o cuidado com as virtudes. Leia-se: cuidado com os instintos carnis derivados dos apelos sexuais.

Para esse tema, então muito delicado e amarrado a misteriosos tabus, nada melhor que o discurso moralista religioso: a vigilância constante, o cultivo da obediência levado aos extremos pelas escolas de normalistas. Neles, a jovem bem educada jamais deveria ser e muito menos parecer regateira. Expressão comum, encontrava no seu sinônimo a sirigaita, o indicativo de fogosa, oferecida, fácil, perdida, desencaminhada, enfim, desonrada. Para se manter distante e protegida da falação e da boca do povo, a moça de família não poderia, nunca, protagonizar sua vida amorosa e sexual, nem mesmo quando casada.

É possível dizer que o sucesso das escolas confessionais, de e para mulheres, resultava da confiança social depositada pelas famílias de mães e pais zelosos. Ao entregarem suas filhas aos colégios católicos elas seriam devidamente preparadas para o casamento,

preservando sua honra e chegando virgens ao altar. Sob este aspecto, a virgindade também funcionava como importante moeda de troca para o arranjo de bons casamentos.

Nessa mesma direção, observamos que a credibilidade das instituições e do modelo de educação católica se devem a uma solidariedade de intenções com as famílias: após o período de instrução, o colégio retribuía a confiança e devolvia as jovens, sobretudo as internas, devidamente preparadas e incólumes, em conformidade com os cânones morais vigentes: prontas para o matrimônio, religiosas, castas e prendadas.

É claro que existia na realidade social, nas vidas dos outros, na vizinhança ou entre os desconhecidos – de perto e de longe –, os maus exemplos: os escândalos, os pecados e as suas indesejadas lições. De outro lado, serviam como um contraponto social, cultural e pedagógico para estimular e legitimar o cultivo das virtudes. Vigiar e cuidar da honra também implicava manter distância dos aproveitadores, homens capazes de enganar, fazer o mal e desencaminhar as moças de família.

Nas escolas católicas, mais que o desempenho escolar e intelectual, era primordial a disciplina feminina direcionada para a castidade e o entesouramento da virgindade. Para tanto, as práticas religiosas não somente foram inerentes, mas imprescindíveis como um alimento diário. As alunas repetiam a cada dia as preces e devoções à Virgem Maria, as invocações de beatas e santas que, segundo a hagiografia católica, tiveram vidas modelares e castas, a exemplo da Bem-aventurada Beatriz, de que já nos ocupamos. Em momentos de aflição, lá estava a invocação à proteção sempre presente do exemplo representado por ela:

[...] Bem sabeis, oh Bem aventurada Madre Beatriz, quanta necessidade tenho do vosso auxilio para conservar a virtude da pureza! O demônio, o mundo e a carne procuram continuamente lançar-me no lodaçal dos vícios e do pecado. Velai sobre mim e assisti-me nos momentos terríveis das tentações infernais. Inspirai-me um profundo ódio ao pecado e uma resolução firmíssima de imitar vossas ações, para que dirigindo os meus passos pelo exemplo de vossas virtudes, caminha com segurança por este vale de lágrimas à eterna bem aventurança. 3 Ave-Marias. (UMA ALMA..., 1963, p. 17).

Essas práticas devocionais estão evidentes nos livrinhos ilustrados com as vidas das santas, nos missais e santinhos; nas orações e lembrancinhas de eventos do colégio e também nos arquivos escolares das ex-alunas, recolhidos em nossa pesquisa e analisados no capítulo anterior. Todavia, essa vivência religiosa não estava orientada pelo ideário da teologia cristã, o qual é voltado para o amor ao próximo e preocupado com as necessidades alheias e a construção do bem comum.

O extenso repertório de missas e novenas, ritos e intenções era orientado pelo restrito propósito de salvar as almas, evitando escândalos na vida pessoal e preservando a família construída através do matrimônio. A disciplina exemplar e a intercessão dos santos e das santas foram receitas infalíveis contra as perdições dos vícios, as condutas reprováveis e as influências atribuídas ao maligno. De modo constante, as orações dos manuais pediam proteção, consolo, o perdão dos pecados, a salvação espiritual e as forças para o cuidado das virtudes.

Dentro de muros fechados, portas trancadas, vigiadas diuturnamente e cerceadas por um rol de normas muito cuidadosas e constantes, as meninas e adolescentes alunas do Colégio Imaculada Conceição experimentaram cotidianamente os mecanismos disciplinares destinados a salvaguardar a sua honra.

Outrossim, a prática religiosa era o aporte da disciplina escolar rígida e, ao mesmo tempo, um contributo para a moldura de um mundo que recomendava, vigilante, cumprir os sagrados preceitos da obediência, a reverência com as tradições cívicas e religiosas, o nome e a autoridade patriarcal das famílias, o cuidado com a reputação e, sobretudo, o recato na conduta e a correção na aparência.

Assim, o comportamento da boa moça, obediente e recatada, representava uma resposta positiva aos propósitos da família, da escola e da Igreja. À jovem mulher não se permitiam outras escolhas ou compromissos para além do matrimônio. Fora dele, tornavam-se mercadoria enalhada, tias, beatas e solteironas.

A conciliação possível, fora da abnegação do sacerdócio, era o ofício do magistério. Tornar-se professora não representava um desvio da destinação doméstica, mas associava o mister de esposa – ou de uma solteira virtuosa – aos atributos ideais da professora: mulher imaculada, sacerdotisa do magistério e missionária da educação, pronta para também imolar-se nas salas de aulas pelo ensino de suas crianças.

Não por acaso, a cultura produziu uma representação imagética da professora que, ainda hoje, é capaz de rondar os imaginários. Mulher austera, discreta e rigorosa, trajando saia até os joelhos e blusa sem decotes. Sem maquiagem, de óculos e cabelos presos em coque, trazia na bolsa o próprio lanche envolto em guardanapo de tecido bordado...!

6.3. A consagração das virtudes: o casamento

Amor, eu me lembro ainda. Era linda, muito linda. Um céu azul de organdi. A camisola do dia, Tão transparente e macia. Que eu dei de presente a ti. Tinha rendas de Sevilha. A pequena maravilha Que o teu' corpinho abrigava. E eu era dono de tudo Do divino conteúdo. Que a camisola ocultava A camisola que um dia. Guardou a minha alegria...
(“A camisola do dia”. Herivelto Martins e David Nasser, 1952).

Após o período de convivência, estudo e formação, chegava, finalmente, o momento do casamento. Era a ocasião para a jovem apresentar o aproveitamento do aprendizado exaustivamente ensinado, ao longo de sua formação. A normalista, reconhecidamente formada em solenidade de gala, igualmente demonstrava que fora capaz de preservar seu divino conteúdo a ser revestido pela camisola do dia.

Figura 12. A noiva. Caderno de Economia Doméstica.

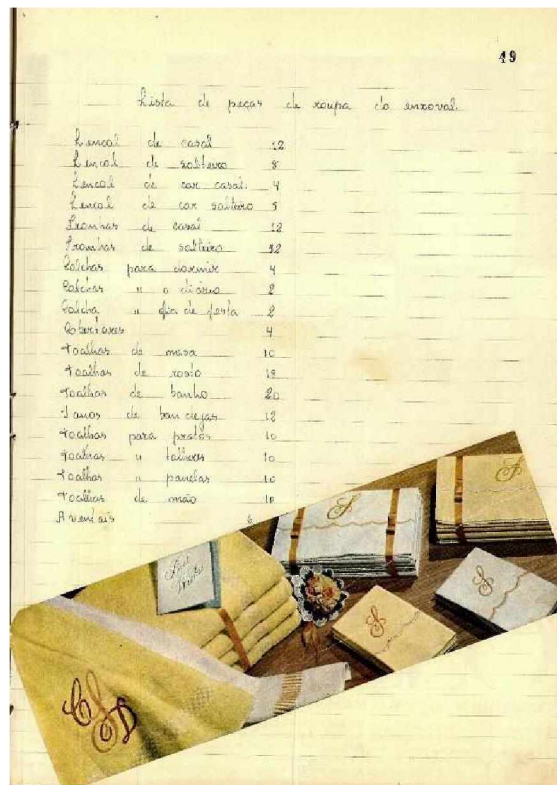


Fonte: Nascimento (1963, p. 2).

Todavia, o discurso mais grave e eminente sobre o casamento não pertencia à instituição escolar. Era de competência da Igreja, pois, como vimos, o matrimônio possui o estatuto de sacramento, sendo considerado pela Igreja o sustentáculo de um dos pilares da civilização cristã, qual seja, a família. Nessa condição era matéria de domínio eclesiástico, ensinado pelos párocos. Assim, era ensinado às moças que no casamento deveriam replicar as virtudes da Virgem Maria, exercidas no seu próprio casamento com São José: esposa, mãe e casta, era também sábia e habilidosa, discreta e prudente, atenta e amorosa.

É claro que a chegada ao grande dia implicava numa série de preparativos prévios, dentre os quais se contavam não apenas a organização da festa e a confecção do vestido. Também aqui, o caderno de Economia Doméstica amparava as futuras nubentes com relação ao que levar para o casamento.

Figura 13. Lista de enxoval. Caderno de Economia Doméstica.



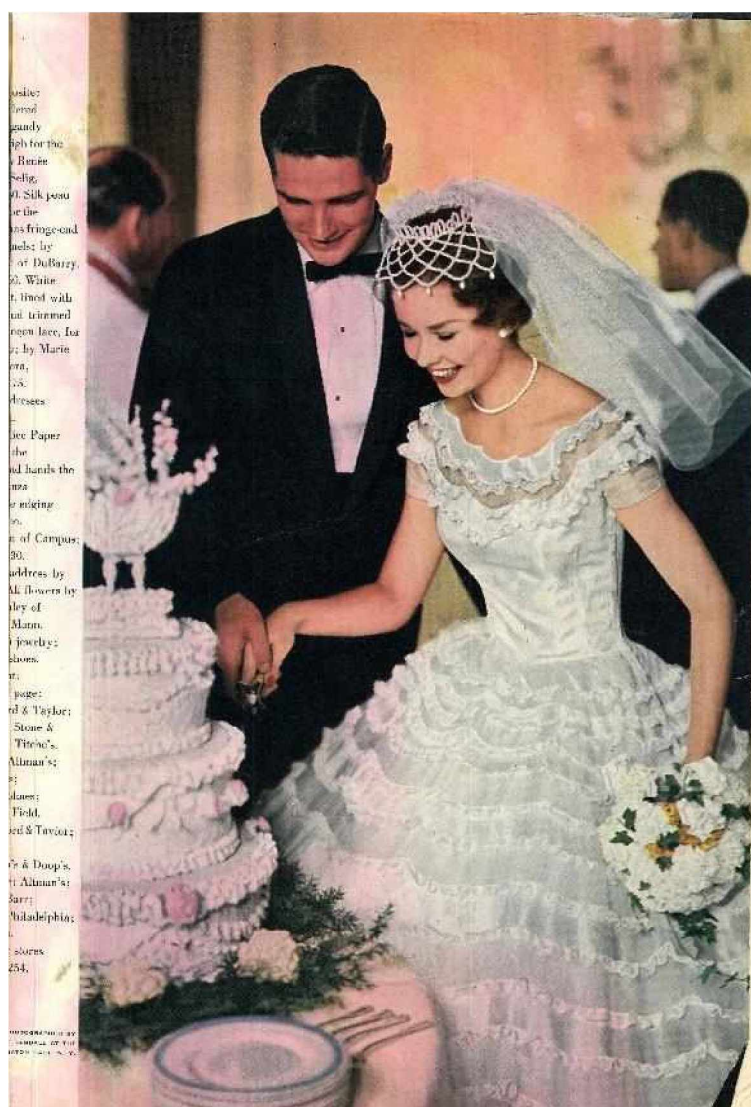
Fonte: Nascimento (1963, p. 49).

Além dos itens e quantidades de roupas de cama e de dormir, o caderno de Economia Doméstica discriminou os itens de rouparia destinados à empregada: 3 lençóis, 3 fronhas, 3 toalhas de rosto e banho e 2 colchas. Igualmente, também ensinou à jovem como providenciar o seu enxoval:

A feitura do enxoval se iniciará pela roupa de cama e de mesa, ao qual deverá presidir o maior capricho. Seguir-se-á a roupa de uso pessoal. O enxoval para a cozinha compreende toalhas para louça, talheres, panelas e mãos, panos para cobrir fogão, para segurar panelas, forrar bandejas e para limpar. A noiva geralmente o organiza de acordo com seus recursos. (NASCIMENTO, 1963, p. 48).

O correto era casar na Igreja. Levada ao altar pelo pai, entregue por ele ao marido – novo senhor –, o casamento religioso cumpria o propósito simbólico de uma investidura. Abençoada pelo sagrado laço do matrimônio, a moça se tornava, agora, Rainha do Lar e Sagrada Mãezinha!

Figura 14. O casamento. Caderno de Economia Doméstica, 1963.



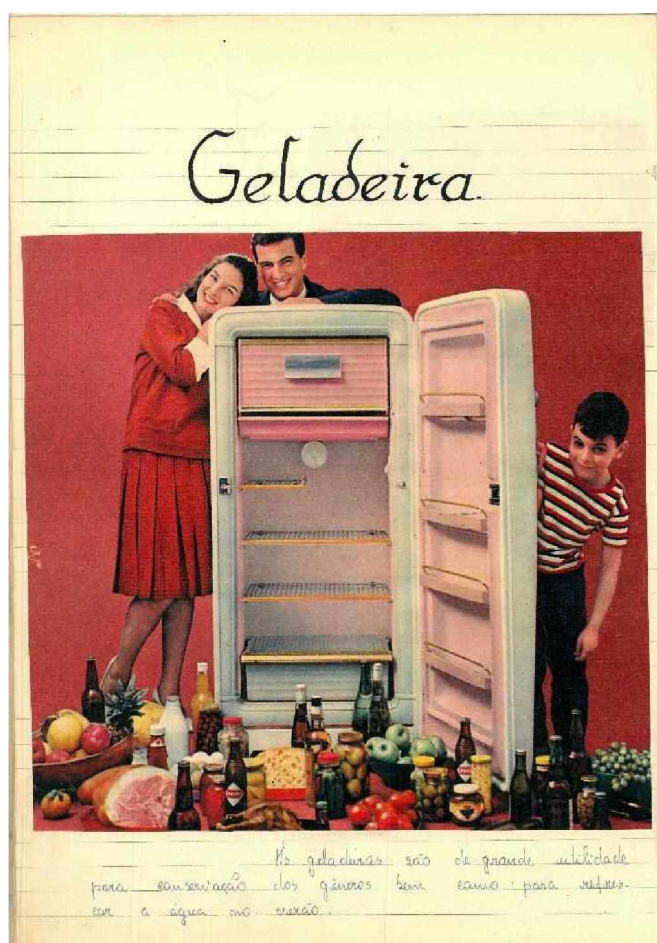
Fonte: Nascimento, 1963, p. 1

Durante a cerimônia, símbolos românticos e religiosos acompanhavam a noiva, paramentada para o momento tão esperado: o vestido com rendas e pedrarias de cor branca, testemunhavam a sua nobreza e virgindade; a tiara, uma insígnia de rainhas, o véu e o buquê

evocavam a santidade da sua condição de esposa, dona de casa e mãe. Caso fosse uma congregada de uma confraria leiga católica, como as filhas de Maria, a noiva trazia em sua cintura uma fita azul. Ao adentrar a igreja, a fita era desatada e retirada pelas colegas: simbolizava uma sacra autorização, a liberação para que o até então noivo e agora seu marido consumasse sexualmente o seu novo status de mulher casada⁴⁰.

Contudo, não é pertinente concluir que o evento do casamento colocaria fim à trajetória de adequação feminina, encerrando-se ao pé do altar como nos romances da Biblioteca das Moças. Ainda que retrate a vida doméstica através de coloridas gravuras, nas quais sorridentes modelos brancas são fotografadas ao lado de seus fogões e geladeiras, de salto, maquiadas e penteadas, o caderno de Economia Doméstica de Lúcia Helena parece mais realista do que a literatura cor de rosa.

Figura 15. A família e sua geladeira. Ilustração. Caderno de Economia Doméstica.



Fonte: Nascimento (1963, p. 39).

⁴⁰ Estes elementos simbólicos eram muito mais comuns nas décadas de 1950 e 1960 e nos foram transmitidos oralmente, em conversas informais, com ex alunas e congregadas. Para uma análise da simbologia presente no vestuário da noiva moderna, ver: MITIDIÈRE; Ana Maria Amorim; GARBELOTTO, Cristina Schiavon. O traje da noiva na cena do casamento. Colóquio de Moda, **Anais 2010**. Disponível em: <<http://www.coloquiomoda.com.br/anais>>

O casamento abria um novo cotidiano. Era o ponto de partida de uma trajetória sem intervalos, com final imprevisível e sem direito a descanso, substituições, desistências ou mesmo redução dos encargos da missão. Afinal, a cerimônia de sacramento do matrimônio encerrava-se com as emblemáticas palavras do sacerdote, declarando marido e mulher até que a morte os separe!

Sob um ponto de vista mais crítico, para a esposa, o laço matrimonial indissolúvel com o marido se estendia a um compromisso permanente de cuidar das tarefas domésticas. Dessa forma, se tornava parte substancial de sua identidade. Quando evocamos nossas próprias memórias acerca do comportamento de nossas avós, mães e tias, a lembrança nos traz mulheres ocupadas, estressadas, cansadas e nunca satisfeitas. Continuamente ansiosas e inquietas com tudo o que estava ao seu redor, seja dentro ou longe de casa. Jamais se mostravam tranquilas ou capazes de confiar efetivamente a outros a execução correta do trabalho de casa, o seu serviço. Por certo, essa realidade se modificava nos estratos mais altos da sociedade, mas replicava-se diuturnamente para as esposas e mães de classe média, cuja ocupação era do lar.

Essa inquietude feminina derivava da obrigação de cumprir sem demora e com perfeição os seus encargos de dona de casa, não raro transformada em dupla jornada de trabalho. A dedicação ao interminável serviço doméstico e a sua naturalização como algo inerente ao ser feminino – como definia, inclusive o texto da lei da Lei Orgânica do Ensino Secundário –, apenas confirma a imposição de um modelo de formação feminina, voltado essencialmente para colocar a mulher a serviço dos outros: em primeiro lugar o marido, os filhos e os demais ao seu redor.

Para a mulher, esposa e mãe, impor a si mesma a disciplina de um contínuo serviço e rigorosa avaliação perante os outros se tornava a direção de sua existência. Sem descanso nem desculpas, as atribuições próprias do seu lugar no ambiente doméstico, ao mesmo tempo como gerente e serviçal, internalizavam uma espécie de comando interno a ditar e a fiscalizar constantemente a sua conduta.

O caderno de Economia Doméstica de Lucia Helena, se bem observado, revela uma concepção de formação e ocupação feminina bastante unilateral. As anotações e ilustrações mostram que o ambiente doméstico pode se assemelhar a uma fábrica de serviços diversificados, com um ritmo incessante de produção e uma única força motriz: o trabalho da mulher.

No entanto, a forma de apresentação dessa realidade incansável aproxima a disciplina de Economia Doméstica aos romances populares do período. É justamente aqui que se doura a

pílula, pois as instruções da disciplina parecem indicar que dentro de casa existia uma programação de sonhos e desejos, sendo somente ali o único lugar no qual a mulher poderia viver o seu feliz para sempre.

A felicidade possível parece vir envolta numa racionalidade que reduz o cotidiano à aplicação de normas e técnicas. Dessa forma, as regras que são ensinadas como verdade científica minimizavam a liberdade, a criatividade e a originalidade. Como procedimento-padrão, as normas para lavar, passar, cozinhar, costurar, organizar as roupas ou decorar a casa tomavam um caráter inédito de modernidade e de eficiência. Ou seja: as etapas, os métodos e o tempo do trabalho doméstico não estavam mais livres, conforme a vontade e o gosto da mulher, responsável por elas em sua missão. Alienadas do seu controle pessoal e do seu próprio tempo, tornou-se imprescindível consultar e seguir os manuais e receituários competentes.

Figura 16. O cuidado com as roupas. Caderno de Economia Doméstica.

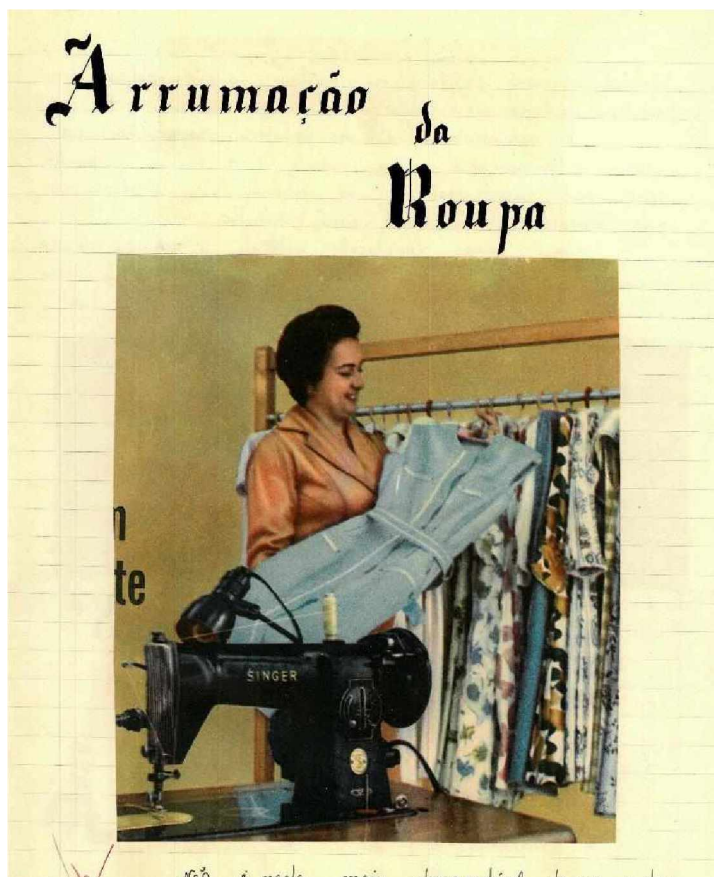


Fonte: Nascimento (1963, p. 29).

Não é exagero supor que as atividades pertinentes à casa se transformavam em uma fábrica doméstica de serviços, na qual deveria imperar a eficiência segundo um competente esquema de produção. Destarte, a responsabilidade feminina aumenta para além dos aspectos materiais e cenográficos da casa, porque suas tarefas devem produzir qualidade de vida, conforto, saúde, bem-estar e até beleza. Visto em conjunto, o próprio lar se torna um produto a ser eficazmente oferecido pela mulher, conforme anotou Lúcia Helena: “[...] a dona de casa poderá melhorar a saúde dos que a rodeiam adquirindo hábitos sadios de nutrição e com recursos de imaginação e bom gosto pode contribuir para o embelezamento do lar tornando-o atraente.” (NASCIMENTO, 1963, p.25).

Em um sistema em que exercia o papel de força motriz de sua própria fábrica, a mulher não apenas prestava o serviço de limpar, arrumar e cozinhar. Ela também deveria produzir: costurar roupas, fazer acessórios de vestuário, criar objetos de decoração e, sem falta, deliciosos pratos e guloseimas à disposição da família e amigos. A sua casa deveria ser produtiva, porém muito generosa e agradável.

Figura 17. A máquina de costura. Caderno de Economia Doméstica.



Fonte: Nascimento (1963, p. 28).

Finalmente, esta supermulher – educada, virtuosa, prendada, doce, religiosa e prestativa – para demonstrar a sua capacidade de ser multitarefas e eficiência, não poderia se descuidar do tratamento diário de sua beleza, com a moda, a elegância e o bom gosto de sua aparência. Em sua própria máquina de costura, um item doméstico notável, deveria providenciar para sua família, e, depois para si própria, com economia e dedicação, roupas e acessórios de bom gosto, itens de consumo finos e elegantes.

Naquele nicho doméstico idealizado, planejado, limpo e organizado, ou melhor, caprichosamente preparado, parecia não existir a possibilidade de movimento, dinâmica ou de mudanças. O caderno não traz a previsão de que o marido, os filhos, as visitas ou mesmo familiares poderiam adentrar o cenário perfeito e eventualmente sujar, arranhar, estragar ou até destruir os detalhes ou partes inteiras de sua obra doméstica.

A complexa e interminável ocupação feminina ficava sujeita a intempéries que não eram previstas pelos apontamentos de Economia Doméstica. Assim, quando surgiam as desavenças conjugais, ou com os filhos, por conta de detalhes desfeitos da arrumação, da limpeza do ambiente doméstico ou de qualquer elemento que causasse irritação e desgosto, qual apontamento escolar deveria ser consultado?

Em qual página de caderno a agora esposa encontraria respostas para superar a inesperada solidão de ser a única a limpar, costurar, cozinhar e cuidar, sem o reconhecimento, a compreensão ou respeito diante do seu esforço e dever? Para o complicado e tortuoso campo de forças da convivência familiar, a disciplina de Economia Doméstica não oferecia nenhum conselho prático.

É razoável supor que a educação religiosa oferecida pelo Colégio Imaculada Conceição empurrasse as mulheres, agora casadas, à antigas orações e devoções aprendidas em sua formação, as quais recomendavam paciência, doçura, carinho e sacrifício. No entanto, o mundo moderno também se apressaria em diagnosticar e responder à exaustão e às angústias com produtos “cientificamente comprovados” e que, vendidos na farmácia mais próxima, operariam milagres. É, por exemplo, o caso dos tônicos e elixires Eskay que fizeram grande sucesso no Brasil e no restante da América Latina desde a década de 1940, chegando incólumes aos anos de 1960.

Há também que se lembrar da opção bem presente de evasão do mundo real, através dos romances, dos filmes, das telenovelas nascentes e, ainda, de um produto midiático híbrido, que também frequentaria os lares de boa parte de brasileiras de classe média nas décadas de 1960 e 1970: as fotonovelas.

Figura 18. Propaganda do tônico Eskay em dois momentos: década de 1940 e década de 1960.



Fonte: Site “Propagandas Históricas” (www.propagandashistoricas.com.br).

Figura 19. Fotonovela A Carta Fatal. Revista Amiga, nº 28, 1970.



Fonte: Tudo isso é TV (http://tudoissoetv.blogspot.com).

Por certo, a formação doméstica oferecida às mulheres, cujo ápice se dava nos cursos normais, teve uma identidade e foi um trabalho realizado. Entre o pós-guerra e o início da década de 1970, um mundo novo efetivamente aconteceu. A própria disciplina de Economia Doméstica, oferecida nas últimas séries do curso ginásial e nos três anos de formação do curso normal do Colégio Imaculada Conceição, mostram-nos os sinais das novidades. Essas se tornaram bastante palpáveis nos anos de 1960, quando tem início o curso normal do colégio. Mas, no seu término, em 1971, as conquistas femininas já corriam céleres, caminhando para um futuro no qual a formação de Lúcia Helena já não fazia mais sentido. Hoje, um epíteto como “bela, recatada e do lar” não soa mais como elogio. Ainda bem!

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstramos ao longo desse trabalho, uma longa e contraditória trajetória educacional levou as mulheres às escolas: como alunas e como professoras. Em se tratando do exercício do magistério, desde o período imperial, observamos uma série de reformas que, do ponto de vista legal, foi transformando as escolas normais em espaços de formação docente eminentemente femininos.

Sabemos que a inserção das mulheres nos espaços escolares como alunas ou professoras não foi um processo natural, muito menos pacífico. A presença do sexo feminino nos bancos escolares foi possível mediante as mudanças na organização da vida social masculina e também em decorrência das demandas socioeconômicas que reivindicavam a necessidade de escolarização das mulheres.

Nesse sentido, podemos considerar a institucionalização das escolas de formação docente, conhecidas como escolas normais, que nos seus primórdios vetava a entrada das mulheres em seus espaços, um marco importante no processo de formação cultural do público feminino e também no processo de feminização do magistério.

As chamadas escolas normais, lentamente e progressivamente tiraram as mulheres de seus enclausuramentos, capacitando-as para o ingresso no cenário social e educacional. Além de instrumento de conhecimento, formação e instrução, tais institutos educativos ofereceram para esse público uma possibilidade de ascensão cultural e profissional e posteriormente acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, quando observamos o crescente aumento do efetivo feminino na carreira docente do ensino infantil, no transcorrer das experiências concretas dos sujeitos, uma série de contradições emergem dele. Afinal, a profissão vai deixando de ser uma seara masculina para se conformar num campo em que o exercício profissional tona-se “ideal” para as mulheres.

Apesar dos constantes embates sociais em torno da ocupação dos espaços públicos pelas mulheres, a construção da representação da mulher como regeneradora social reforçava ainda mais o exercício da docência como sendo a profissão correta para o público feminino.

No entanto, Almeida (1998), Demartin e Antunes (1993) e Chamon (2007), nos alerta que, justificar a feminização do magistério como sendo um fenômeno natural acaba por reforçar o desprestígio e a desvalorização docente, principalmente quando aceitamos o exercício da docência como sendo uma profissão prioritariamente feminina.

Essa afirmação acentua o exercício do magistério primário como sendo uma profissão secundária, podendo ser exercida como extensão das atividades do lar, conseqüentemente acessível para as mulheres.

No entanto, a trama histórica nos mostrou que também aqui os conflitos se deram e permanecem se dando. A naturalização do magistério como profissão feminina acabou ligada, muito mais, à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, pois aos homens continuou se destinando o ensino médio, o núcleo “duro” das disciplinas exatas – matemática, geometria, física, química, etc. – e, ainda, os postos de comando das instituições escolares. Destarte, a feminização do magistério primário também foi resultante de uma construção ideológica que reafirmou o papel submisso da mulher, ligando-a à maternidade e às coisas do lar.

Essa construção se daria, *pari passu*, à oferta de uma educação que formaria não apenas professoras, mas mulheres professoras moldadas igualmente para o casamento e para a gestão eficiente de suas casas e filhos. Para tanto, a Igreja Católica, através de suas congregações, desempenharia um papel fundamental desde fins do século XIX.

As congregações religiosas foram importantes instrumentos para a evangelização e consolidação do ensino feminino no país. Empregando os princípios do catolicismo como pano de fundo, os colégios católicos fundados pelas congregações conseguiram, com o apoio da sociedade, contribuir com a formação moral e intelectual de grande parte das jovens filhas das classes média ou alta do corpo social brasileiro.

Grande parte dos colégios católicos, fundados pelas congregações religiosas, ofereceram os cursos normais, exclusivamente para mulheres, em regime de internato. A estratégia da reclusão foi um mecanismo de formação cultural e profissional das jovens, sem contudo, alterar o modelo de mulher ideal estabelecido pelos padrões sociais vigentes e, portanto, disseminados pela Igreja Católica.

Além da profissionalização do efetivo feminino via magistério, os cursos normais oferecidos pelos colégios católicos, permitiram que as mulheres dessem continuidade a seus estudos, uma vez que, ao concluírem o Ensino Primário, elas puderam dar seqüência à educação formal, aumentando consideravelmente o efetivo feminino na carreira do magistério.

Todavia, ainda que a presença da Igreja Católica na história da educação brasileira seja indiscutível, o próprio campo histórico requer que se tome a instituição também na sua historicidade. Assim, também a educação feminina oferecida pelos colégios confessionais católicos sofreria adequações e ajustes ao longo do tempo, de modo a se alinhar com as

transformações que ocorriam no interior da Igreja e na sua inserção do mundo em constante transformação.

Em nossa pesquisa, ao nos propormos a refletir sobre a educação oferecida às normalistas do Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara entre 1961 e 1971, observamos que a formação conferida às moças alinhou-se com a renovação da própria Igreja após a Segunda Guerra Mundial. Ainda que a Igreja Católica tenha reafirmado seus dogmas, sobretudo a santidade da família constituída através do sacramento do matrimônio, ela se renovou. Para fazer frente às transformações que se dava no mundo, a Igreja Católica se tornou mais sensível às questões sociais, reorganizou suas instituições escolares, reinterpretou a pedagogia moderna e construiu um novo projeto pedagógico. Dentro desse foi fundamental a figura feminina, formada professora nos colégios confessionais com vistas ao exercício do magistério primário. Educadas para se tornar mulher professora, apta ao magistério e à gestão eficiente do seu lar.

Não obstante, ao término da presente tese, entendemos que, a despeito da tarefa de colocar as jovens normalistas em funções de esposas e serviçais do lar, é interessante perceber que o movimento do qual fez parte o curso normal do Colégio Imaculada Conceição representou também um novo processo civilizador, do qual a mulher foi ponta de lança. Foi por meio da figura feminina que, num mundo em transformação, a Igreja Católica, conseguiu repaginar seus dogmas, reafirmando os comportamentos e valores pertinentes à civilização cristã. Através da professora-mãe-esposa, virtuosa e cristã, assegurou uma educação de base moderna e, ao mesmo tempo, plenamente conservadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998. 225 p.

_____. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

_____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998. 225 p.

_____. A Feminização do Magistério ao Longo do Século XX. In: **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59-107.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC.; Brasília: Inep-MEC, 1989. 334 p.

ALMEIDA, Judith Morisson. **Aulas de canto orfeônico: para as quatro séries do curso ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. 112 p.

ALMEIDA FILHO, Orlando José. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: 1945 -1971**. 2008. 368 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago., 2000.

AMÂNCIO, Márcia Helena. **As batalhas de Anísio Teixeira - análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação**. 2016. 145 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Brasília, Brasília, 2016.

AQUINO, Maurício. A diáspora das congregações femininas portuguesas para o Brasil no início do século XX: política, religião, gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.42, p. 393 -415, jan./jun. 2014.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Igreja Católica no Brasil: Um estudo de mentalidade ideológica**. São Paulo: Paulinas, 1986. 119 p.

_____. José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. São Paulo: Alínea, 2008, 370 p.

AS CRIANÇAS encontradas. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia-MG, 2/3 de nov. 1962. NOTÍCIAS de Tupaciguara, 06 p.

AZEVEDO, Fernando de, et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 24 jul. 2017. n.p.

_____. Fernando de. Os sistemas escolares. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini (orgs.). **Educação e sociedade**. 9. ed, São Paulo: Nacional, 1978. p. 138-149.

_____. Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 305.

_____. Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971. 809 p.

_____. Fernando de. et al. A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo (O manifesto dos pioneiros da educação nova). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 79, p. 108-127, jul./set. 1960.

AZZI, Riolando. **Os Salesianos em Minas Gerais**. São Paulo: Dom Bosco, 1986, p. 323.

_____. Riolando. **A crise da cristandade e o projeto liberal**: história do pensamento católico no Brasil. São Paulo: Paulinas, 1991. 256 p. 2 v.

_____. Riolando. BEOZZO, José Oscar. (Org.) **Os Religiosos no Brasil**: enfoques históricos. São Paulo: Paulinas, 1986. 223 p. 17 v.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. 384 p.

_____. Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. 575 p.

BARRETO, Lima. **Crônicas escolhidas** [1918]. São Paulo: Ática, 1995.

BELTRÃO Kaizô Iwakami; ALVES José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Anais do XIV Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais da ABEP**, Caxambu, 2004.

_____. Kaizô Iwakami; ALVES José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009.

BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. 4. ed. São Paulo: Difel, 1984, p. 168.

BOMENY, Helena. **Guardiães da razão**: modernistas mineiros. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 204 p.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília: Câmara Legislativa. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto Lei nº 8530 de 02 de Janeiro de 1946**. Lei orgânica do ensino normal. Brasília: Câmara Legislativa, 1946. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104424/1946-Lei%20org%C3%A2ica%20do%20ensino%20normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796>. Acesso em: ago. 2017.

_____. **Decreto-lei nº 133, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Brasília, DF. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: ago. 2017.

_____. **Decreto-lei nº 8.025, de 16 de março de 1881**. Manda executar o novo regulamento para a Escola Normal do município da Côrte. Brasília, DF. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899>>. Acesso em: ago. 2017.

_____. **Decreto-lei nº 38.460, 28 de dezembro de 1955**. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. Brasília, DF. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959>>. Acesso em: ago. 2017.

BRZEZINSKI, Íria. **A Formação do Professor para o Início da Escolarização**. Goiânia: UCG, ABEU, 1987. 228 p.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002, 120 p.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Feminização do magistério: Algumas questões. **Revista HISTEDBR On-line**, [S.l.]. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/>. Acesso em: set. 2017

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Feminização do magistério: Algumas questões. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação No Brasil" História, Educação e Transformação: Tendências e Perspectivas. **Anais...** 30 de junho a 3 de julho de 2009. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2009.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p 251-263, mai. 2009.

CALIXTO, Jaqueline Andrade; QUILLICI NETO, Armindo. O EDUCADOR THEOBALDO MIRANDA SANTOS E OS PROBLEMAS DA PEDAGOGIA. **Revista Profissão Docente-Online**, Uberaba, v. 15, n. 32, p. 140-155, fev./jul. 2015.

CÂMARA MUNICIPAL DE TUPACIGUARA.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. 512 p.

CAMPOS, Raquel Discini de. **Mulheres e crianças na imprensa paulista, 1920-1940: educação e história**. São Paulo: UNESP, 2009, 223 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978, 201 p.

CARDOSO, Irene. **Os tempos dramáticos da mulher brasileira**. São Paulo: Centro Editorial Latino Americano, 1981. 64 p. (Coleção História Popular 2).

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da República do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 174 p.

_____. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 216 p.

_____. **Pontos e Bordados: escritos de história e política**. 6. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 459 p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Usos do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). **Cadernos da ANPED**, Belo Horizonte, 1994, n.7, p.41-60, dez. 1994.

_____. Marta Maria Chagas. A dívida republicana. A escola modelar. O freio do progresso. A reforma moral e intelectual. In: **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista-SP: EDUSF, 2003, 9-80 p.

CARVALHO, Fermina Cassemira de Paula e Silva. **Igreja Católica e Educação feminina no curso normal do colégio sagrado Coração de Jesus 1936-1956**. 2004. 155 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.6, n.2, p. 406-422, 1998. (Semestral)

_____. Marília Pinto de. **No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999, 247 p.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de: Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. In: **VI Seminário da Redestrado** – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ, Rio de Janeiro.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: Ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. 179 p.

_____. Magda. Trajetória da feminização do magistério e a (co)formação das identidades profissionais. In: **VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO** – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ, Rio de Janeiro.

_____. Magda. **Trajetória de feminização do magistério: Ambigüidades e conflitos**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. 184 p.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. 112 p.

_____. Denice Bárbara. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. 112 p.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho; ANANIAS, Mauricéia; ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial: 1822-1889**. João Pessoa-PB: Marca de Fantasia, 2014, 437 p. 2 v.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 3 ed. São Paulo: Brasilienses, 1985, 362 p.

COSTA. Notícias de Tupaciguara. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia-MG, 07, dez., 1963. Caderno de notícias, p. 03.

CUNHA, Marcos Vinícius da. **O Discurso Educacional Renovador no Brasil (1930-1960): um estudo sobre as relações entre família e escola**. 1998. 245 f. Tese Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. 1998.

DALLABRIDA, Norberto. Moldar a alma plástica da juventude: a Ratio Studiorum e a manufatura de sujeitos letrados e católicos. **Educação UNISINOS**-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, v.5, n.8, p. 133-150, jan./jun. 2001a.

_____. Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001b. 294 p.

_____. Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DAISY Helena; Elisa Rosa. 90 anos de história. **Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário**. Itaquera, SP, 19 abr. 2018. Disponível em:
< <http://www.fnsmcbrasil.com.br/90-anos-de-historia>> Acesso em 12 mai. 2018.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

ENCICLOPÉDIA dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: [s.n], 1959. 382-387 p. 27 v.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. A Mulher como Profissional de Educação: alguns aspectos de sua trajetória de formação. **Revista entreideias**, Salvador: FAGED/UFBA, n. 3, p. 57-77, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)**. 1996. 362 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. 289 p.

_____. Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000. 213 p.

_____. Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

_____. Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação – ANPED, Online**. Rio de Janeiro, 2000, n.14, 19-34 p. mai/jun/jul/ago. 2000.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n.97, p.1159-1179, set/dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em junho de 2017.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Pulsar, 2006. 97 p.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A Gênese das Instituições Escolares no Brasil: Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI. **Acervo – Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, p. 35-54, jan./dez, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1966. 626 p.

FORMA EM TUPACIGUARA a primeira turma de professoras. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, Ano XXVII, n. 9742, 19-20 dez. 1963, p.2.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Memórias de professores: história e histórias**. São Paulo: MUSA, 2001. 146 p.

FREITAS, Marcos César de; BICCAS, Maurilane de Sousa. **História social da educação no Brasil (1926 -1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. 372 p.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado**. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras-PB, v. 1, n. 2, p. 239-256, jul/dez. 2011. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>> Acesso em agosto 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

GEOMINAS. **Localização do município de Tupaciguara no Triângulo Mineiro**. Tupaciguara, MG, 1996, 1 mapa, color. Escala 1: 25.000

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 297 p.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário**. In: **Mitos Emblemas Sinais (Morfologia e História)**. São Paulo: Companhia das Letras. 1999, p. 143-79.

_____. **O Queijo e os Vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo. Companhia das Letras, 1996. 272 p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1990. 240 p.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. 320 p.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto, 1992. 216 p. (Coleção Ciências da Educação).

GRAÇA, Rogério Freire. **Civildade e formação de professoras: um mosaico do ensino normal regional do instituto Sagrado Coração de Jesus (Estância, SE, 1949- 1955)**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2012.

GRAVISSIMUM EDUCATIONIS. **Declaração sobre a educação cristã**. Concílio do Vaticano II, sob o Papa Paulo VI. Igreja Católica: Roma, 1965. Disponível em: < http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_1965>. Acesso ago. 2017.

HÉLIA Terezinha. **Caderno de canto (1969 – 1971)**. Suporte em papel.,Tupaciguara: Arquivo da autora, n. p, 1971.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Thompson, 2003. 135 p.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas-SP: Papyrus, 1997. 124 p.

IBGE. Conselho Nacional de Estatística. **Tupaciguara, Minas Gerais**. Coleção de Monografias, n.248. Belo Horizonte: IBGE, 1962. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/113/col_mono_n248_tupaciguara.pdf> Acesso em 28 jul.2018.

IBGE. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. Belo Horizonte: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em jul. 2017.

INÁCIO, Clarissa Betanho et al. Ser normalista, ser professora nos “anos dourados”: memórias de professoras primárias no Triângulo Mineiro nas décadas de 1940-1950. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação No Brasil" História, Educação e Transformação: Tendências e Perspectivas. **Anais...** 30 de junho a 3 de julho de 2009. Campinas: UNICAMP, 2009.

INÁCIO FILHO, Geraldo. Escolas para mulheres no Triângulo Mineiro (1880-1960). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 39-64. (Coleção Memória da Educação).

INÁCIO FILHO, Geraldo; SILVA, Michelle Pereira da. Mulher e educação católica no Brasil (1889-1930): do lar para a escola ou a escola do lar? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP: UNICAMP, 2004, n. 15, p. 01-15, 2004.

INÁCIO FILHO, Geraldo; ROSSI, Michelle Pereira da Silva. As congregações católicas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: educação feminina (1889-1940). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 38, p. 553-566 set./dez. 2009.

JANNIBELLI, Emília D'Anniballe. **A Musicalização na escola**. Rio de Janeiro-RJ: Lidador, 1971. 278 p.

KENT, Dennis. **Tupaciguara para Principiantes**. Uberlândia: [s.n], 2002. 146 p.

KULESZZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **R. bras. est. pedag.** Brasília, v.79, n.193, p. 63-71, set./dez. 1998.

LE GOFF, Jacques. **A História nova**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo. Martins Fontes. 1990. 318 p.

LEITE, Serafim. **Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal): 1549-1760**. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1965. 291 p.

LEMONS JÚNIOR, Wilson. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira. (Décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n.42, p. 279-295, jun. 2011.

Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art18_42.pdf> Acesso jun. 2017.

LEONARDI, Paula. **Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas Congregações católicas francesas em São Paulo**. 2008. 268 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 2008.

_____. Igreja católica e educação feminina: uma outra perspectiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n.34, p.180-198, jun. 2009.

_____. Congregações católicas e educação: o caso da sagrada família de Bordeaux. **Revista Brasileira História da Educação**, Campinas-SP, v. 11, n. 2, p. 103-129, maio/ago. 2011.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 9-24.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid>. Acesso em outubro 2017.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. **A disciplina história da educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Minas Gerais (1947-1971)**. 2013. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

_____. **A reforma Francisco Campos (1927/28) em Minas Gerais e a Introdução da Disciplina História da Educação no currículo da Escola Normal**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/585.pdf>. Acesso: set. 2017.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978. 272 p.

_____. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Ruy Lourenço Filho (org.) Brasília: INEP/MEC, 2001. 125 p.

_____. A remuneração dos professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n.12, p. 398-416, jun. 1945.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. CATANI, Denise Bárbara. et al. (Org.). São Paulo: Escrituras Editora, 1997a. 112 p.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997b. 184 p.

_____. Mulheres em Sala de Aula. In: Del Priore, Mary. (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997c. 678 p.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**, Campinas-SP, v. 19, n. 2, 17-23 p, maio/ago, 2008.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 443-481.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto / UNESP, 2006. 683 p.

MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; PIETROCOLA, Maurício; et al. História e característica da disciplina de ciências no currículo das escolas brasileiras. **Educere - Revista da Educação da Unipar**. Umuarama-PR, v. 11, n. 2, p. 197-224, jul./dez. 2011.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e Educação Feminina (1859-1919)**. Uma face do conservadorismo. São Paulo: UNESP, 1996. 107 p.

MARTINS, Cristiane Nascimento. **Estado e Igreja Católica como instâncias promotoras de educação: formação de professoras primárias em Minas Gerais na Primeira República (1892-1904)**. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 9, n. 35, p.173-182, set. 2009.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa história: 500 anos de presença da Igreja católica no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2003. 320 p. (Tomo 3)

MENDONÇA, Zilda Gonçalves Carvalho de. **A História da Formação Docente: a singularidade da Escola Normal em Rio Verde (1933-1974)**. 2000. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em ago. 2017.

MONARCHA, Carlos Roberto da Silva. **Laurenço Filho**. Recife: Massangana, 2010, 152 p. (Coleção Educadores). Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em jul. 2017.

MORAIS, Maria Helena de Jesus Silva. **Da pedagogia que “pegou de galho” a uma pedagogia cristã nova e brasileira: Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) e seus manuais didáticos**. 2004. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

MOURA, Geovana Ferreira Melo. **Por trás dos muros escolares: luzes e sombras na educação feminina (Colégio N. Sra. das Dores - Uberaba, 1940-1966)**. 2002. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 312 p.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 1974. 400 p.

_____. A educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org). **História Geral da Civilização Brasileira**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 259-291. 7 v. (Tomo 11).

NASCIMENTO, Lúcia Helena Araújo. **Economia Doméstica**. Tupaciguara, 1963, Brochura.

NOVENA perpétua em louvor de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. São Paulo: Ambrosiana, 1958. 32 p.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: mestra ou tia**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 1992. 143 p.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992, 13-30 p.

_____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, 158 p.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, 191 p.

NUNES, Maria José. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 482 -509.

ORDINÁRIO da missa. Petrópolis: Vozes, 1965. 66 p.

PALMA FILHO, João Cardoso. (Org.) A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A era Vargas. **Cadernos de Formação**-História da Educação, 3.ed. São Paulo-UNESP: Santa Casa Editora, 2005, p. 61-74.

PEREIRA, Lílian Alves; FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: A formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, número especial, p. 239-252, mai. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções sócio-históricas do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau**. São Paulo: FDE, 1992. p. 35-44. (Série Ideias, n. 3).

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 15-34 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TUPACIGUARA. Conselho Consultivo de Tupaciguara. Parecer n. 17, p.6/7, ano 1933.

_____. Departamento de Patrimônio Imobiliário, arquivo 03, processo nº 2.026-1952. (Fachada do edifício do Colégio Imaculada Conceição).

_____. Memorial da Prefeitura Municipal de Tupaciguara-MG, (1912-1920). Arquivo Público Municipal.

PRIMITIVO, Moacyr. **A Instrução e as Províncias**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939.

_____. **A Instrução e as Províncias**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. 2 v.

_____. **A Instrução e as Províncias: Subsídios para a História da Educação no Brasil (1834 – 1889)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. 621 p. 3 v.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, 280 p.

RAMALHO, Jether Pereira. **Prática Educativa e Sociedade: um estudo de sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 183 p.

PAPA LEÃO XIII. **Carta Encíclica do Papa Leão XIII: sobre a condição dos operários**. Igreja Católica: Roma, 1891. (Rerum Novarum). Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/leoxiii/pt/encyclicals/documents/hf_lxiii_enc_15051891_rerum-novarum.html> Acesso ago. 2017.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. 208 p.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. **História da Educação e a Formação de Professoras Normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e de Theobaldo Miranda dos Santos**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 27. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. 268 p.

ROSSI, Michelle Pereira da Silva; INÁCIO FILHO, Geraldo. As congregações católicas e a disseminação de escolas femininas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. **Revista Histedbr-Online**, Campinas-SP, n. 24, p. 79-92, dez. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal e Mulher: Um Balanço Parcial da Bibliografia. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. (Org). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. 336 p.

ROZETTI, Izabel. **Colégio Imaculada Conceição: A história do curso normal (Tupaciguara-MG, 1961-1977)**. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SANTOS, Elizabeth Ângela dos. **Gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP**. 2008.

104 f. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista, campus Presidente Prudente.

Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92286>>. Acesso em maio 2017.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de Sociologia Educacional**. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. 213 p. 4 v. (Curso de Psicologia e Pedagogia, 1947).

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976, 384 p. v 4. (Coleção Sociologia Brasileira).

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado da educação do século XX no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004, 224 p.

_____. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. 235 p.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. 472 p. (Coleção memória da educação).

_____. O legado educacional do regime militar. **Caderno CEDES Online**, Campinas-SP, v. 28, n. 76, p. 292-312, set-dez, 2008.

Disponível em <<http://www.scielo.br/dx.doi.org/10.1590/S0101>> Acesso em set. 2017.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. 108 p. (Edição Comemorativa).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação –Online**, Rio de Janeiro-RJ, v. 14, n. 40, 143-155, jan./abr. 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, 405 p.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. (orgs.). **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro-RJ: Lamparina. 2007, 126 p.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar Em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 169-189, jan./jun., 2008,

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **RBPAE**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 269-285, mai./ago., 2014.

SOUZA, Kátia Viana de. **A disciplina economia doméstica e a formação feminina no instituto de educação Ruy Barbosa (1960-1970)**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes. Aracaju, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 304.

_____. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____. FARIA FILHO, Luciano Mendes. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006, p. 21-49.

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, et. al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 35-84.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910). **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Natal, 2002. Disponível: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. Acesso: set. 2017.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no estado de São Paulo 1890-1930**. São Paulo: FEUSP, 1979, 234 p. vol. 16. (série estudos e documentos).

_____. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ, 2000, n. 14, p. 61-88, 2000.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1986. 349 p.

TUPACIGUARA é programa em São Paulo. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 31 maio 1960. Atividades Econômicas, 07 p.

TUPACIGUARA. Câmara Municipal. **Ata da reunião realizada no dia 22 nov. 1949**. Tupaciguara, 1949. Livro 03, 70 p.

TUPACIGUARA. Câmara Municipal. **Livro de Registro e Leis da Câmara Municipal de Tupaciguara 1948 – 1960**.

UMA ALMA celestial: A bem aventurada Madre Beatriz da Silva. Uberaba, 1963. (*Imprimi potest*: Monsenhor Genésio Borges – Vigário geral). 51 p.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**: A educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005. 242 p.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009, 234 p.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.) **Grupos escolares - Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006. 376 p.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Martha; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; et.al. (Org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.

_____. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, José Carlos; FREITAS, Ana Maria Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas-SP: Alínea, 2008, p. 29-45.

_____. **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. 1990, 286 p.

VIÑAO FRAGO, António. História de la Educación e História Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1994.

_____. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, n. 0, p.63-82, set./out./nov./dez. 1995.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

_____. ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 151 p.

_____. Tiempos Familiares, Tiempos Escolares (Trabajo Infantil y Asistencia Escolar en España durante la segunda mitad del Siglo XIX y el primer tercio del XX). **Revista História da Educação**. Pelotas-RS, v. 9, n. 17, p.33-50, jan/jun. 2005.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias no ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963. 269 p.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994. 304 p.

ANEXOS

ANEXO 1.**TÍTULOS DA COLEÇÃO CURSO DE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA, DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS.**

VOLUME.	TÍTULOS
1	Noções de Filosofia da Educação
2	Noções de História da Educação
3	Noções de Psicologia Educacional
4	Noções de Sociologia Educacional
5	Noções de Pedagogia Científica
6	Noções de Didática Geral
7	Noções de Didática Especial
8	Noções de Administração Escolar
9	Noções de Prática de Ensino
10	Noções de Metodologia de Ensino Primário
11	Manual do Professor Primário
12	Manual do Professor Secundário
13	Orientação Psicológica da Criança
14	Métodos e Técnicas do Estudo da Cultura
15	Noções de Psicologia Experimental
16	Noções de Psicologia da Criança
17	Noções de Psicologia do Adolescente
18	Noções de Psicologia da Aprendizagem
19	Noções de Psicologia Aplicada ou da personalidade
20	Grandes Mestres da Pedagogia Moderna*
21	Grandes Mestres da Psicologia Moderna*
22	Dicionário da Pedagogia Moderna*

Fonte: Santos (1964). * Títulos indicados como “em preparação”. Porém, de acordo Almeida Filho (2008), nunca foram publicados.

ANEXO 2.

PUBLICAÇÕES DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS EM JORNAIS E REVISTAS (1931 -1942).

ARTIGO	PERIÓDICO	LOCAL	ANO
1. Em Torno do Problema da Coeducação	A Verdade	Campos	1931
2. Reflexões sobre o Exame	Sem registro	Campos	1932
3. Literatura e Educação	Monitor Campista	Campos	1932
4. Reflexões sobre a Dúvida	Folha do Comércio	Campos	1932
5. A Escola Nova e a Realidade Brasileira	Folha do Comércio	Campos	1932
6. Instituto de Ciências Educacionais	Monitor Campista	Campos	1933
7. O Ideal da Educação	Monitor Campista	Campos	1934
8. O Problema da Educação	Monitor Campista	Campos	1934
9. Conceito de Universidade	Monitor Campista	Campos	1934
10. Introdução à Realidade	Monitor Campista	Campos	1934
11. Romantismo pedagógico	Gazeta	Campos	1934
12. O Liceu de Campos e	Monitor Campista	Campos	1934
13. Ensino Religioso e Escola	Monitor Campista	Campos	1934
14. Instituto de Estudos	Monitor Campista	Campos	1935
15. Novos Rumos da Filosofia	Monitor Campista	Campos	1935
16. Pedagogia Cristã	Monitor Campista	Campos	1935
17. Reflexões sobre a Função da	Gazeta	Campos	1935
18. O Problema da Educação e a	Gazeta	Campos	1936
19. A Escola Secundária e a	Rev. Livro Verde	Sem registro	1936
20. Teorias Modernas da	Gazeta	Campos	1936
21. O Liceu de Campos e a	Folha do Comércio	Campos	1936
22. O Plano Nacional de	Gazeta	Campos	1936
23. O Ensino Religioso e a	Gazeta	Campos	1936
24. A Educação e o Comunismo	Folha do Comércio	Campos	1937
25. Filosofias Pedagógicas	O Jornal	Rio de	1937

26. Exames Escolares	Gazeta	Campos	1937
27. A Educação e a Psicologia	Monitor Campista	Campos	1937
28. Disciplina Escolar	Gazeta	Campos	1937
29. A Constituição e a Educação	Folha do Comércio	Campos	1937
30. A Universidade de Campos	Gazeta	Campos	1937
31. Pela Educação Cristã	Sem registro	Rio de Janeiro	1937
32. Realismo Pedagógico	O Jornal	Rio de Janeiro	1938
33. Educação Medieval	O Jornal	Rio de Janeiro	1938
34. Escolas para Adultos	O Estado	Niterói	1938
35. A Educação e a Fenomenologia	A Ordem	Rio de Janeiro	1938
36. A Criança e os Contos de Fadas	Rev. A Criança	Rio de Janeiro	1939
37. Diretrizes da Pedagogia no Século XX	Rev. Educ. e Administração	Rio de Janeiro	1939
38. Pio XI e a Pedagogia Moderna	A Ordem	Rio de Janeiro	1939
39. Filosofia da Educação	Jornal do Brasil	Rio de Janeiro	1940
40. Educação e Metafísica	Jornal do Brasil	Rio de Janeiro	1940
41. Educação e Aprendizagem	Jornal do Brasil	Rio de Janeiro	1940
42. A Filosofia e a Ciência	Jornal do Brasil	Rio de Janeiro	1940
43. Educação e Tradição	Jornal do Brasil	Rio de Janeiro	1940
44. Educação e Técnica	Jornal do Brasil	Rio de Janeiro	1940
45. Educação Primitiva	Rev. Formação	Rio de Janeiro	1940
46. A Educação e a Técnica	Rev. Educ. e Administração	Rio de Janeiro	1941
47. Os Jesuítas e a Educação	Estudos Brasileiros	Rio de Janeiro	1941
48. A Educação Brasileira e a	A Ordem	Rio de Janeiro	1941
49. Educação e Vida	O Estado	Niterói	1942
50. Educação e Bom-Senso	O Estado	Niterói	1942
51. A Educação e o Trabalho	O Estado	Niterói	1942
52. Educação e Personalidade	O Estado	Niterói	1942
53. Educação e Religião	O Estado	Niterói	1942
54. Educação e Filosofia	O Estado	Niterói	1942

55. Educação e Método	O Estado	Niterói	1942
56. O Ens. Industrial e a Defesa do	A Manhã	Rio de Janeiro	1942
57. A Educação e a Ciência	A Ordem	Rio de Janeiro	1942
58. Educação e Ideal	O Estado	Niterói	1942
59. O Ensino Industrial e a	Publicação da Secretaria	Rio de Janeiro	1942
60. O Problema de Educação Técnica	Revista Ilustrada Brasileira	Rio de Janeiro	1942
61. A Educação e o Nacionalismo	O Estado	Niterói	1942
62. A Educação e a Ciência	RBEP	Rio de Janeiro	1946
63. A Educação e o Método	RBEP	Rio de Janeiro	1947

Fonte: Alvarenga (2000), *apud* Almeida Filho (2008, p. 312).

ANEXO 3.**FONTES DOCUMENTAIS****A. Arquivo Documental do Colégio Imaculada Conceição***Imagens*

1. Álbum de Fotografias

Documentos Escritos

1. Arquivo de Correspondências Expedidas e Recebidas.
2. Correspondência do Ministério da Educação e Cultura – MEC para o Colégio Imaculada Conceição – 1963.
3. Correspondência do Colégio Imaculada Conceição para o Ministério da Educação e Cultura – MEC – 1963.
4. Correspondência do Colégio Imaculada Conceição para os Professores – 1962.
5. Regimento Escolar - 1955
6. Regimento Escolar – 1976.
7. Livro de Registros e Leis da Câmara Municipal de Tupaciguara, 1948-1960.
8. Livro de Matrícula do Curso Normal (1961 – 1968).
9. Livro de Matrícula do Curso Normal (1961 – 1972).
10. Livro de Matrícula do Curso Normal (1961 – 1978).
11. Livro de Matrícula do Curso Normal (1962 – 1979).
12. Livro de Registro das Atas dos Exames de Segunda Época (1961- 1969).
13. Livro de Pagamento de Mensalidade (1968).
14. Livro de Pagamento de Mensalidade – Alunas Internas – 1969.
15. Livro de Pagamento de Mensalidade – Alunas Internas – 1969 – aula de datilografia.
16. Livro de Fiscalização Inspetor de Ensino (1961).
17. Livro de Visita do Inspetor de Ensino (1961-1970).
18. Relatório do Rendimento Escolar (Curso normal, 1965).

B. Acervo pessoal de Ex- Alunas do Colégio Imaculada Conceição.

1. Caderneta Escolar, 1962 e 1968.
2. Convite de Formatura, 1963.
3. Missais
4. Lembranças de Formatura
5. Caderno de Economia Doméstica
6. Caderno de Canto
7. Caderno de Pensamentos
8. Provas
9. Carteirinha Estudantil
10. Livros Diversos

C. Prefeitura Municipal de Tupaciguara

1. Projeto Arquitetônico: Edifício do Colégio Imaculada Conceição
2. Atas da Câmara Municipal. Ano: 1949.

D. Jornais

1. Jornal Correio de Uberlândia: Ano XXVII, 1963.

E. Sites da Web

www.caetanodecampos.com.br

www.propagandashistoricas.com.br

<http://tudoissoetv.blogspot.com>

