

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

IZABEL ROZETTI

**COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO:
A história do curso normal (Tupaciguara-MG, 1961 – 1977)**

**UBERLÂNDIA-MG
2010**

IZABEL ROZETTI

**COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO:
A história do curso normal (Tupaciguara-MG, 1961 – 1977)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Sandra Cristina Fagundes de Lima.

UBERLÂNDIA-MG
2010

IZABEL ROZETTI

**COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO:
A história do curso normal (Tupaciguara-MG, 1961 – 1977)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora –
Defesa – da Universidade Federal de
Uberlândia/MG como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberlândia, 24 de fevereiro de 2011

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Cristina Fagundes de Lima – Orientadora - UFU

Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz - UEFS

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Discini Campos – UFU

*Dedico este trabalho a meu filho amado
Luiz Otávio Rozetti Batista de Oliveira*

AGRADECIMENTOS

Bem-aventurado aquele que tem Deus por seu auxílio, esperança, refúgio e baluarte...

Meus agradecimentos àqueles que compartilharam comigo as angústias e alegrias para a realização deste trabalho.

A Deus, que, por sua benignidade, permitiu a conclusão desta pesquisa.

A minha orientadora Sandra Cristina Fagundes de Lima, pela paciência e dedicação.

Aos professores Dr^a. Raquel Discini Campos e Dr José Carlos Souza Araujo pelas contribuições apresentadas no exame de qualificação.

A irmã Maria Geralda, pela gentileza ao viabilizar o acesso aos arquivos do Colégio Imaculada Conceição.

As ex-alunas e ex-professores da instituição, que, gentilmente, concederam seus depoimentos.

Aos funcionários do Arquivo Público Municipal de Uberlândia, local onde encontrei os periódicos noticiando o Colégio Imaculada Conceição e a cidade de Tupaciguara.

A meu pais: Ailisson e Maria Helena, meus irmãos: Maria Helizia e Júnior, meus sobrinhos: Miguel Orlando e João Lourenzo, por acreditar em mim.

Em especial, a Luiz Otávio, minha referência de vida.

E a todos que colaboraram para que este sonho se tornasse realidade.

Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...

Viver!

E não ter a vergonha

De ser feliz

Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser

Um eterno aprendiz...

Música: O que é, o que é?
Composição: Gonzaguinha

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a reconstrução da história do curso normal oferecido para mulheres, em regime regular, semi-internato e internato, pelo Colégio Imaculada Conceição, uma instituição de ensino confessional católica e privada, situada no município de Tupaciguara-MG. O recorte adotado situou-se no período de 1961 a 1977, ocasião a abranger desde a gênese das atividades do curso normal até o ano em que a referida instituição passou a admitir a matrícula de alunos do sexo masculino nessa modalidade de ensino. A pesquisa problematizou os aspectos pedagógicos e disciplinares estabelecidos e desenvolvidos pela instituição, com intuito de compreender se a composição curricular e disciplinar influenciou a formação profissional das alunas; se os princípios católicos colaboraram com a formação educacional e moral das estudantes; além de apreender as representações que suas ex-alunas, ex-professores e também os jornais que circularam na cidade construíram sobre o Colégio Imaculada Conceição. Foram empregadas as seguintes fontes de pesquisa: imprensa; documentos escolares (correspondência, livro de registro de pagamento das mensalidades, livro de registro de bolsas, livro de frequência dos professores, regimento escolar, livro de registro de notas das alunas, livro de registro das notas e exames de 2ª época, atas de provas, livro de registros de matrículas, livro de registro de visita do inspetor de ensino, registro de controle de notas e carteirinha de aluna); relatórios e atas encontrados na Prefeitura Municipal e na Câmara Municipal de Tupaciguara-MG; iconografia (fotografias, figuras, mapa e planta arquitetônica da instituição) e fontes orais obtidas mediante entrevistas realizadas com as ex-alunas e ex-professores do estabelecimento de ensino. Foi possível apreender que a educação proferida pelo curso normal do Colégio Imaculada Conceição estava associada aos ideais de cristianização preconizados pela Igreja Católica, além de responder aos anseios da sociedade da época, dentre esses: formar moças educadas e polidas aptas a atuar no magistério e, ainda, a continuar sendo boas mães e donas de casa exemplares, o que teria influenciado uma parcela significativa de famílias a matricular suas filhas nessa instituição de ensino.

Palavras chave: curso normal; educação católica; profissionalização docente; história das instituições escolares; Colégio Imaculada Conceição.

ABSTRACT

This research aims at studying the “Curso Normal”, in regular and (semi)internship regimen, offered for women by the “Colégio Imaculada Conceição”, a private catholic confessional teaching institution at Tupaciguara-MG. We have chosen the period of 1961-1977, approaching activities since the beginning of the course until the year the institution started to admit boys. The established pedagogical and disciplinary aspects developed by the institution were studied in a way to verify if curriculum and subjects have influenced the students while professionals; if the catholic principles contributed for the educational and moral formation of the students; besides apprehending the representations the former students, former teachers and the city press have constructed about the “Colégio Imaculada Conceição”. Our research sources were: the press; school documents (letters, registers of: monthly payment; scholarships; teachers frequency; school regiment; students grades; grades and tests; enrollment; teaching inspections; grades control; and students booklets); reports and registers found in the Town Hall and municipality representative office at Tupaciguara-MG. Iconography (photos, pictures, maps and architecture plans of the institution) and oral sources obtained from interviews carried out with both the school former students and teachers. It was possible to verify that the education offered by the “Curso Normal” of the “Colégio Imaculada Conceição” was engaged with Christianity ideals of the Catholic Church, besides attending the desires of the time society, as follows: to form educated girls that could be able to work as elementary school teachers; to be good mothers and housewives. That would influence a significant number of families to enroll their daughters in that teaching institution.

Keywords: curso normal; catholic education; teaching formation; school institution history; Colégio Imaculada Conceição.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Município de Tupaciguara no Triângulo Mineiro, 2005.....	36
Figura 2 - Fachada do Edifício Colégio Imaculada Conceição	83
Figura 3 - Diploma da 1ª Turma do curso normal - Colégio Imaculada Conceição	121
Figura 4 - Verso do Diploma.....	122
Figura 5 - Folder Semana da Normalista - 1965	135
Figura 6 - Caderneta Escolar, 1968	137

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Escola mista no município de Tupaciguara	51
Foto 2 - Grupo Escolar Artur Bernardes	56
Foto 3 - Sede da Província de São Francisco Xavier e do Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário em Belo Horizonte	76
Foto 4 - Turma de alunos, [195-].....	79
Foto 5 - Livro de registro de bolsistas - 1959.....	82
Foto 6 - Construção do Colégio Imaculada Conceição, [195-]	84
Foto 7 - Fachada do Colégio Imaculada Conceição	85
Foto 8 - Livro de registro de pagamento de mensalidade –alunas internas, 1969.....	113
Foto 9 - Livro de registro de pagamento de mensalidade - alunas internas - aulas de datilografia, 1969.....	113
Foto 10 - Alunas do curso normal, [196-]	115
Foto 11 - Aluna com uniforme de gala, [196-].....	116
Foto 12 - Termo de visita inspetor de ensino, 1963	124
Foto 13 - Alunas com uniforme Educação Física, [196-].....	130
Foto 14 - Teatro das alunas do curso normal do Colégio Imaculada Conceição, [196-]	130
Foto 15 - Desfile aniversário da cidade, [196-]	131
Foto 16 - Alunas do curso normal representando as regiões brasileiras, [196-]	131
Foto 17 - Relatório Semana da Normalista,1965	133
Foto 18 - Relatório Semana da Normalista,1965	134
Foto 19 - Desfile das alunas do curso normal, [196-]	148

Foto 20 - Desfile das alunas do curso normal, [196-]	149
Foto 21 - Alunas do curso normal desfilando com uniforme de gala, [196-].....	150
Foto 22 - Alunas desfilando com uniforme especial de educação física, [196-].....	151
Foto 23 - Alunas com uniforme tradicional, [196-].....	151
Foto 24 - Fachada do edifício do Colégio Imaculada Conceição - 1962	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento Populacional 1950-1960	42
Gráfico 2 - Crescimento Populacional Período Intercensitário 1951 - 1959.....	43
Gráfico 3 - Distribuição da população de acordo com a PEA.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de escolas na área urbana de Tupaciguara-MG.....	52
Quadro 2 - Instituições sob responsabilidade da Província São Francisco Xavier	77
Quadro 3 - Registro das profissões dos pais ou responsáveis pelos alunos/as.....	81
Quadro 4 - Quadro geral de matrículas do curso normal	105
Quadro 5 - Profissão dos pais e responsáveis.....	110
Quadro 6 - Quadro de disciplinas do curso normal - 1966.....	125
Quadro 7 - Quadro de disciplinas do curso normal - 1968.....	126
Quadro 8 - Quadro de horários das disciplinas do curso normal - 1968	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição populacional por localidade.....	42
Tabela 2 - Principais atividades econômicas desenvolvidas	44
Tabela 3 - Produção Agrícola de Tupaciguara em 1955	45
Tabela 5 - Produção industrial de Tupaciguara em 1955	47
Tabela 6 - Total de Estabelecimentos de ensino.....	48
Tabela 7 - Total de Matrículas por série.....	49
Tabela 8 - Total de docentes.....	49
Tabela 9 - Instrução Pública de Tupaciguara em 1950	53
Tabela 10 - Ensino Primário de Tupaciguara 1954-1956.....	54
Tabela 11 - Ensino Primário de Tupaciguara 1958-1962.....	56
Tabela 12 - Ensino Ginásial e Comercial – corpo docente e discente.....	57
Tabela 13 - Total de escolas, corpo docente e discente em 1962	57
Tabela 14 - Total de alunas matriculadas e concluintes em uma das turmas do curso Normal.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1	30
TUPACIGUARA E O COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO.....	30
1.1 Do povoado à cidade de Tupaciguara: aspectos políticos, econômicos e demográficos	30
1.2 Contexto histórico da educação em Tupaciguara	49
1.3 Traços da história educacional de Tupaciguara.....	53
CAPÍTULO 2	65
COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO: DA CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DE NOSSA SENHORA DO MONTE CALVÁRIO AO CURSO NORMAL	65
2.1 Origem da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário e sua chegada ao Brasil: Aspectos de sua trajetória histórica.....	65
2.2 Atuação da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário em Tupaciguara e o Colégio Imaculada Conceição	78
2.3 Escola Normal: Continuidades e descontinuidades de sua trajetória histórica	86
CAPÍTULO 3	101
O CURSO NORMAL DO COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO	101
3.1 O Curso Normal: Infraestrutura e Sujeitos	101
3.2 Curso Normal: Currículo e Práticas.....	117
3.3 Avaliação e comportamento	136
CAPÍTULO 4	139
AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE O COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO.....	139

4.1 Uma análise acerca das representações	139
4.2 As representações sobre o Colégio Imaculada Conceição na cidade de Tupaciguara	146
4.3 As representações do Colégio Imaculada Conceição na formação educacional, moral e profissional das alunas do Curso Normal	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	170
ANEXO	179
APÊNDICE	180

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a história do curso normal, de frequência feminina, oferecido em regime regular, semi-internato e internato pelo Colégio Imaculada Conceição, uma escola confessional, católica e privada, situada na cidade de Tupaciguara-MG.

O anseio de se pesquisar esse tema teve origem nos primeiros estudos realizados durante a minha formação no curso de Licenciatura em Geografia, quando a disciplina de História da Educação I e II impulsionou-me a entender historicamente a relevância do ensino normal no contexto educacional brasileiro. Além disso, minha experiência como docente, nas disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Geografia no Curso Normal Superior e Pedagogia de uma instituição privada, acentuou ainda mais o meu desejo em desvendar aspectos referentes à trajetória dessa modalidade de ensino, possibilitando ampliar o interesse e a necessidade de aprofundar os estudos acerca desse assunto. Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se assinalar historicamente a importância do curso normal oferecido pelo Colégio Imaculada Conceição para a sociedade tupaciguarense e região. O fato de a instituição oferecer essa modalidade de ensino em regime regular, semi-internato e internato, exclusivamente para o público feminino, no período de 1961 a 1977, aguçou ainda mais o desejo de compreender se uma instituição católica, confessional e privada teria influenciado a formação educacional, moral e profissional de moças do município e região. Acredito que, por meio deste estudo, possa contribuir com uma visão mais contextualizada da história da educação do município de Tupaciguara-MG e na sub-região do Triângulo Mineiro.

Ao fazermos uma análise da história da educação brasileira, considerando suas especificidades e singularidades nacionais, regionais e locais, possibilitamos estabelecer vínculos com a história da cultura escolar. Nesse sentido, não podemos compreender cultura escolar sem considerar as relações conflituosas ou pacíficas inerentes a ela, pois, conforme nos ensina Julia, a cultura escolar é conceituada como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidade que

podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (2001, p. 10).

Nessa perspectiva, para compreender a história do curso normal do Colégio Imaculada Conceição, o presente trabalho de investigação problematizou os aspectos pedagógicos e disciplinares estabelecidos e desenvolvidos pela instituição, buscando atingir, dentre outros, os seguintes objetivos específicos: entender como a composição curricular e disciplinar do curso normal influenciou a formação profissional das alunas; verificar se os preceitos católicos contribuíram para a formação educacional e moral das alunas; identificar quais foram as representações que suas ex-alunas, ex-professores e também os jornais que circularam na cidade construíram sobre o Colégio Imaculada Conceição.

Definimos o ano 1961 como início do recorte cronológico para esta análise, em virtude de esse ano representar a gênese das atividades do curso normal exclusivamente para mulheres. Encerramos a pesquisa no ano 1977, período em que a referida instituição passou a admitir a matrícula de alunos do sexo masculino nessa modalidade de ensino. Em relação à data limite, julgamos a entrada do sexo masculino no ensino normal um importante referencial de análise para estudos futuros, uma vez que, durante a investigação, identificamos ser a composição pedagógica e disciplinar estabelecida pela instituição direcionada majoritariamente ao público feminino. Avaliamos que o fato de a instituição admitir, no curso normal, o ingresso do sexo masculino deve ter exigido uma reorganização pedagógica, a fim de favorecer a inclusão desse novo público nessa modalidade educacional, merecendo, portanto, uma análise mais criteriosa.

A despeito das inúmeras conquistas efetivadas pela mulher, como seu acesso ao mercado de trabalho, ingresso no ensino superior, dentre outros, os ideais de uma educação voltada à preparação da mulher para o ofício doméstico de esposa e dona de casa estiveram presentes na sociedade brasileira, como forma de manutenção dos valores morais e educacionais defendidos socialmente. Segundo Confortin:

Homens e mulheres são produzidos socialmente e esta produção se dá em múltiplas instâncias sociais: dá-se através dos discursos, das doutrinas, das imagens, dos símbolos, na escola, na família, na Igreja (2003, p.11).

Desse modo, concebemos a escola como um importante lócus a legitimar e definir os papéis sociais ou as representações construídas acerca de determinados grupos sociais existentes em uma sociedade.

Por meio de um discurso que atribuía à universalização do ensino, via democratização da escola primária e da atuação da Igreja Católica, buscando recuperar sua influência, com intuito de dar continuidade à manutenção de suas doutrinas, várias escolas preparatórias para formação de professores primários, públicas, particulares e confessionais, passaram a fazer parte do cenário educacional brasileiro.

Apesar de, inicialmente, a atuação das escolas públicas normais terem sido incipientes e precárias, tais estabelecimentos primaram-se em atender às necessidades de formação de professores para o ensino das primeiras letras. Especificamente, em relação às escolas normais privadas de cunho religioso, diversos colégios católicos adotaram essa modalidade de ensino como forma a contribuir para a manutenção dos dogmas defendidos pelo catolicismo, bem como estratégia a beneficiar as filhas de uma parcela da população brasileira economicamente mais abastada, portanto, “merecedora” de uma educação diferenciada voltada para a moral e os bons costumes.

A proposta de se analisar a história do curso normal oferecido exclusivamente para mulheres, pelo Colégio Imaculada Conceição, situa-se num momento histórico em que a formação docente apresentava-se mais atrativa para o público feminino, pois, naquele período, a docência ainda era vista, pela maioria da população brasileira, como sendo uma profissão voltada para a preparação da mulher para o lar.

Portanto, a questão que norteia essa investigação consiste no intento de mostrar se o projeto educacional da instituição influenciou na formação educacional, moral, religiosa, disciplinar e profissional das alunas do curso normal e quais foram as representações construídas acerca dessa instituição de ensino. Por meio da verificação e análise das práticas pedagógicas e disciplinares, conseguimos delinear os mecanismos que influenciaram a formação das alunas e apreender como tais mecanismos propiciaram a construção dessas representações.

Partimos da hipótese de que, em virtude do colégio ser católico, confessional e privado, o projeto educacional da referida instituição pautou-se nos preceitos do catolicismo, portanto, tanto o currículo como as práticas pedagógicas e disciplinares almejavam possibilitar uma formação moral e religiosa para as discentes. Outra hipótese levantada é que o projeto educacional da instituição correspondia aos anseios da sociedade da época, qual seja, oferecer uma formação profissional, moral e educacional

capaz de viabilizar a ascensão da mulher ao mercado de trabalho, sem contudo, dissociar a imagem da mulher com a figura feminina de mãe, protetora, esposa e dona de casa.

A metodologia utilizada para este estudo contemplou abordagens da pesquisa qualitativa. No primeiro momento, efetivaram-se a coleta e a análise documental das fontes escritas. Ludke e André (1986, p. 18) sugerem que a pesquisa qualitativa, por ser “rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Isso enseja pressupor que o pesquisador terá a máxima liberdade dentro do enfoque a ser analisado. Também para Le Goff, as análises interpretativas do conhecimento e do fato histórico devem ser realizadas mediante tratamento a ser dado ao documento. Para esse autor, o trabalho com documento

[...] não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente e inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (1996, p.547-8).

Portanto, a pesquisa documental nos permite fazer uma crítica não somente por meio da interpretação da palavra escrita, mas também em decorrência dos outros elementos que, porventura, possam oferecer informações sobre o tema em questão, pois, segundo Le Goff: “há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem, ou de qualquer outra maneira” (1996, p.540). Além da multiplicidade de aspectos que o documento encerra, ao fazermos uma análise documental, buscamos estabelecer uma aproximação com a realidade, portanto, alguns procedimentos deverão ser contemplados. Sobre isso, Pinsky nos adverte:

Uma questão importante ao se avaliar as possibilidades de uma fonte documental é buscar perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos oferecer, de acordo com a problemática de cada pesquisa (2006, p. 68).

Nessa circunstância, as fontes impressas transformam-se em instrumentos catalisadores de informações, mecanismos facilitadores do contato direto do pesquisador com os documentos históricos, fundamentais nas análises, reflexões,

tomada de decisões e no entendimento do processo de construção do saber histórico. Para Le Goff:

[...] a revolução documental tende também a promover uma nova unidade de informação: em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear, a uma memória progressiva, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua (1996, p. 542).

Outra questão a se destacar, na composição metodológica de uma pesquisa documental, relaciona-se, especificamente, ao objeto de estudo. Durante o processo de coleta, análise e construção teórica sobre a história de uma instituição escolar podemos não só apreender os processos metodológicos e teóricos inerentes ao fazer científico, adquirir uma atitude crítica diante do objeto pesquisado, como compreender o papel social de uma instituição escolar como instrumento colaborador do processo de construção do conhecimento. Desse modo, a possibilidade de selecionar os documentos do Colégio Imaculada Conceição tornou-se de fundamental importância para o entendimento e a interpretação da história do curso normal oferecido pela referida instituição.

Para compor essa pesquisa, empregamos fontes escritas, iconográficas e orais. Dentre as primeiras, destacamos o uso da imprensa e dos documentos escolares. As fontes iconográficas foram compostas pelas fotografias, figuras, mapa e planta arquitetônica. Por fim, as fontes orais a que recorreremos foram as entrevistas realizadas com as ex-alunas e ex-professores da instituição escolar pesquisada¹. A descrição dos documentos encontra-se nos próximos parágrafos.

Na intenção de apreender a história do curso normal oferecido pelo aludido colégio, foi feita uma incursão no Jornal O Tupacyguareense, editado na cidade de Tupaciguara, no Jornal Correio e Jornal Repórter, ambos da cidade de Uberlândia-MG, entre os anos 1950 a 1970. Estes divulgavam à comunidade tupaciguareense e de outras localidades os fatos ocorridos na cidade e região. Não obstante, cabe-nos salientar que a maior parte das reportagens sobre Tupaciguara, realizada pela imprensa jornalística, relacionava-se a algum evento político ou comemorativo da cidade. Além dos jornais supracitados, o Jornal O Correio Católico de Uberaba também fez parte deste estudo.

¹Informamos que a referente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme protocolo registro nº 254/09 Universidade Federal de Uberlândia-MG, em anexo.

Os documentos escolares usados foram correspondências expedidas e recebidas, livro de registro de pagamento das mensalidades, livro de registro de bolsas, livro de frequência dos professores, regimento escolar, livro de registro de notas das alunas, livro de registro das notas e exames de 2ª época, atas de provas, livro de registros de matrículas, livro de registro de visita do inspetor de ensino, registro de controle de notas e carteirinha de aluna.

No que diz respeito às fontes iconográficas, utilizamos fotografias das alunas representando a instituição em desfiles, das alunas no colégio, de eventos que ocorriam na instituição, do prédio escolar, de documentos, mapa e planta arquitetônica da fachada do edifício.

As fontes orais foram compostas por 13 entrevistas, sendo 09 ex-alunas, 02 ex-professores, a ex-inspetora de ensino e uma ex-diretora da instituição. Para iniciarmos a pesquisa, fizemos contato com a irmã responsável pelo Colégio Imaculada Conceição, no mês de Janeiro de 2009. Apresentamos nossa proposta e solicitamos a autorização para pesquisarmos, nos arquivos da instituição, os documentos referentes ao período de nosso estudo. A permissão foi concedida posteriormente pela madre superiora da congregação, e os documentos selecionados restringiram-se o período de 1952 a 1977, considerando ensino primário, curso ginásial e ensino normal. A partir da análise dos documentos citados acima, foi-nos possível identificar e localizar algumas alunas e professores que freqüentaram ou atuaram como docentes no curso normal da instituição. No primeiro contato, expusemos os objetivos do estudo e solicitamos a participação no presente trabalho. Especificamente em relação a como os depoimentos das ex-alunas e ex-professores foram condensados, durante o levantamento bibliográfico e o estudo das fontes, foi elaborado um roteiro que se encontra no apêndice para facilitar os referidos depoimentos.

Após o primeiro contato, agendamos os encontros. As narrativas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e depois transcritas. Como a maioria das ex-alunas optaram por não se identificar, consideramos melhor categorizá-las por número, no entanto, mesmo não tendo identificado as entrevistadas, após a transcrição das narrativas, retornamos a cada uma e fizemos a leitura de suas narrativas.

Com a intenção de encontrar outros documentos que pudessem colaborar com o presente estudo, além dos arquivos documentais da própria escola, fizemos, durante o ano de 2010, visitas à Câmara Municipal de Tupaciguara, à Biblioteca da Escola Estadual Brulino Mamede e à Prefeitura Municipal de Tupaciguara. Na Câmara

Municipal de Tupaciguara, encontramos algumas atas contendo os registros de doações e subvenções destinadas ao colégio; na Biblioteca Braulino Mamede, tivemos acesso a jornais que divulgavam a participação da instituição nos eventos festivos que ocorriam na cidade, e a Prefeitura Municipal disponibilizou, além de documentos, a planta do colégio. Nesses locais, também foram pesquisados relatórios realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) que favoreceram a reconstrução da trajetória política, econômica e educacional da cidade de Tupaciguara.

Com o objetivo de obter mais dados ou informações referentes ao estabelecimento de ensino no período em questão, visitamos o Arquivo Público de Uberlândia-MG. Com a colaboração de seus funcionários, conseguimos selecionar os artigos de jornais contendo informações sobre a referida instituição. As fotografias foram obtidas com algumas pessoas entrevistadas e com outras que, sem participar da pesquisa oral, colaboraram com o oferecimento das imagens que se encontravam em seu poder.

Além dos documentos oficiais da instituição de ensino, como o regimento interno, livro de atas das notas, termo de visita dos inspetores de ensino, registro de matrículas, registro de bolsas, correspondências expedidas e recebidas, dentre outros, reportamo-nos ao uso da imprensa como uma das possibilidades de entendimento e apreensão do papel da educação para a sociedade tupaciguarense.

Apesar de termos a clareza de que um discurso jornalístico se constitui em uma dada apreensão da realidade, julgamos fundamental sua utilização como mecanismo de elucidação e compreensão de questões pertinentes ao objeto de estudo. Entretanto, de acordo com Bucci, as informações divulgadas pelo jornalismo não retratam fielmente a realidade, porque o fato jornalístico é apenas um relato. Segundo o autor:

Aos jornalistas não é dado saber disso porque o relato jornalístico, ou melhor, o discurso jornalístico supõe uma separação nítida entre o fato e relato e, sem que exista esta separação nítida entre fato e relato, esse discurso se comporta como se a sua própria autoridade interna estivesse preste a ruir. O jornalismo crê e faz crer no relato positivista (2003, p. 11).

Mesmo considerando ser o princípio de um jornal baseado na credibilidade, justiça e fidelidade dos fatos, os jornalistas são “contadores de histórias”, portanto, quando lemos uma reportagem jornalística, estamos tendo contato com representações da realidade. Barros nos esclarece que:

[...] relacionamo-nos com o mundo através de ‘construtos’, e é isso que o jornalismo faz, uma contínua produção simbólica do mundo. O único problema está em não reconhecer que se trabalha com construtos, achar que se trabalha com a realidade em si (2001, p. 174).

Procurando cumprir sua função em informar os acontecimentos, a imprensa busca reproduzir a verdade por meio da adoção de uma postura de imparcialidade e impessoalidade no tratamento com as informações ou fatos a serem noticiados. Para isso, os jornalistas recorrem a evidências tais como: as provas, testemunhas, estatísticas, dentre outros. De acordo com Guimarães, a proposta do discurso jornalístico é:

Exercer o papel de mediação entre os leitores e a realidade. Constrói-se, nesse jogo, a perspectiva na qual a imprensa se constitui em um lugar autorizado para falar sobre, para a transmissão de conhecimento, para a narração/descrição dos acontecimentos, com o intuito de nos possibilitar um entendimento e de nos educar sobre/para o mundo. Diante disso, temos um quadro em que é possível vislumbrar a importância do campo jornalístico no âmbito social mediante o processo pelo qual ele dá visibilidade a determinadas concepções de mundo, que, na realidade, são discursos que apresentam uma verdade sobre o mundo. Os jornalistas são profissionais que atuam no sentido de selecionar, recortar, construir e reconstruir os acontecimentos do mundo para o cidadão (2006, p. 85).

A imprensa escrita apreende a realidade a partir de pensamentos, perspectivas e visões de mundo de diversas fontes e origens. Em consonância com Carvalho:

Cabe, por conseguinte, esclarecer que uma visão de mundo não se constitui de especulações, isto é, não é um construto; pelo contrário, ela visa ser concreta, mesmo que busque naquilo que transcende a experiência seus fundamentos. Uma visão de mundo se traduz por aspirações, sentimentos e ideias que reúnem os membros de um grupo e mesmo de uma classe social. Em suma, as visões de mundo alicerçam, no sentido de propiciar coesão à vida coletiva da sociedade humana, na medida em que cada uma delas explicita uma consciência dos problemas enfrentados pelos homens, bem como uma consciência da possibilidade de superá-los (2004, p. 10).

Por meio das diversas concepções de mundo alicerçadas nas informações registradas pelos jornais, a imprensa pode recriar as interpretações sobre o passado, colaborar na compreensão do presente e projetar o futuro de forma coerente, crítica e mais autônoma. Mas, o jornal constitui-se também em um “palco” de conflitos, onde opiniões e projetos contraditórios se defrontam. Por ser considerado um instrumento de múltiplas dimensões de análises, a imprensa colabora com as pesquisas no campo educacional, pois, conforme argumenta Carvalho, a imprensa

[...] se consolida como testemunho dos métodos e concepções pedagógicos de um determinado período. Como também, da própria ideologia moral, política e social, possibilitando aos historiadores da Educação, análises mais ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era a sua ressonância no contexto social (2004, p.25).

Devemos observar, nas análises das reportagens, se os periódicos discutiam, dentre outros temas, o princípio educacional nacional, a concepção pedagógica da época, o debate entre ensino público e o privado, a participação da Igreja e, sobretudo, identificar se a dinâmica educacional tupaciguarense foi construída sob a influência ideológica, moral, política e social de algum grupo social, se foi definida baseada na luta de segmentos oposicionistas vigentes ou se incorporou a política educacional defendida pelo governo nacional. Diante dessas características apresentadas, Carvalho pressupõe que:

[...] o espaço jornalístico configura-se, primeiramente, por ser um meio de transmissão de informações, não sendo ele neutro e imparcial, perante os acontecimentos, e não estando à margem da realidade social e política. E, também, por ser formador e regulador da opinião pública, pelo fato de veicular análises a respeito da vida política, educacional, comercial, moral, religiosa, entre outros. Na verdade, constitui-se num instrumento de veiculação e manipulação de interesses diversos (públicos e privados), passa a atuar na vida social e, conseqüentemente, não fica alheio à realidade histórica, na qual está inserido (2004, p.48).

Nesse sentido, o discurso jornalístico além de transmitir aos leitores informações sobre os fenômenos ocorridos tanto na esfera local, como na regional e nacional, revela-se um referencial capaz de influenciar na construção de conceitos e julgamentos sobre os fatos ou acontecimentos divulgados.

Utilizar a imprensa como fonte, almejando compreender o papel da educação na cidade de Tupaciguara-MG, configura-se numa rica possibilidade de se reconstruir historicamente o processo educacional do município naquele período, de buscar a interpretação de como a sociedade tupaciguarense concebeu e participou deste processo, assim como nos permite identificar a participação do Colégio Imaculada Conceição na construção da dinâmica educacional do município.

A fotografia foi outra fonte histórica empregada por essa pesquisa. De acordo com Benjamim, a fotografia constitui-se num documento e, como todo documento, possui uma intencionalidade. Para esse autor: “o espírito dominando a mecânica,

reinterpreta seus resultados mais exatos como símbolos de vida” (1987, p. 105). Nesse sentido, a representação do real presente na fotografia configura-se no resultado de sua apropriação.

Nesse óptica, Souza adverte que, ao interpretarmos uma imagem refletida em uma fotografia, torna-se necessário: “[...] submetê-la a uma crítica que leve em consideração a interação fotógrafo, a tecnologia empregada na produção da fotografia e o objeto registrado” (2001, p. 78). É imprescindível analisar as condições de produção da fotografia, bem como o conteúdo projetado pelas imagens.

Segundo essa mesma autora: “A crítica ao conteúdo, por sua vez, demanda uma análise dos contextos humanos e das relações sociais subjacentes à imagem fotográfica” (2001, p.78). Denota que, ao analisarmos criticamente uma fotografia, as finalidades pelas quais as fotografias foram produzidas devem ser avaliadas, bem como as impressões estabelecidas. O sentido é desconstruir as possíveis representações já condicionadas, pois a fotografia, adverte Souza:

Armazena o mundo e incita ao armazenamento. Fixa um determinado momento e oferece ‘provas’, um testemunho de um fato ou acontecimento; no entanto, em sua relação com a verdade, a fotografia também se constitui em uma interpretação do mundo (2001, p. 78)

Por meio da análise da imagem produzida pela fotografia, podemos apreender como os vínculos afetivos com o estabelecimento de ensino foram paulatinamente sendo construídos.

Além das fontes escritas, do uso das fotografias, as narrativas orais de ex-alunas, ex-professores também fizeram parte das fontes de pesquisa que subsidiaram este estudo investigativo. Por meio da história oral, foi possível perceber como a realidade do cotidiano escolar influenciou na construção das representações sobre a instituição junto ao imaginário social tupaciguarense, pois, segundo Meihy, a história oral pode nos responder sobre as “necessidades de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdam os dilemas e as benesses da vida no presente” (2002, p. 20).

Ao elegermos os procedimentos metodológicos da história oral, podemos detectar como a cultura escolar foi desenvolvida no interior do estabelecimento de ensino e como ocorreu a apropriação dessa cultura no cotidiano dos envolvidos no cenário educacional. De acordo com Meihy:

Por ter como pressuposto o passado, a história oral recebeu o nome de “história”. Em vez de considerar isso um fator de confusão, deve-se pensar nas virtudes das diferenças. Assim, fica esclarecido que a memória é um suporte para as narrativas de história oral, mas não é ela [...] É a dinâmica da oralidade que separa a história da memória. É aí que se dá o papel da história oral como mediadora entre uma solução que se baseia em documentos escritos (história) e outra (memória) que se estrutura, quase que exclusivamente, apoiada na fluidez das transmissões orais (2002, p. 53-54)

Portanto, as narrativas das ex-alunas e ex-professores do Colégio Imaculada Conceição, de um lado, proporcionaram a elucidação de dúvidas e indagações sobre o objeto de estudo e, de outro, contribuíram para a construção da memória das ex-alunas e ex-professores. Além disso, por meio dos depoimentos, foi possível identificar as percepções e experiências daqueles que realmente vivenciaram os acontecimentos e, de certa forma, ajudaram na construção dos processos históricos, tornando o presente trabalho mais contundente.

Salientamos que a opção pela escolha da história oral como metodologia de pesquisa foi em decorrência de ter essa fonte a propriedade de produzir narrativas e depoimentos talvez esquecidos pelo tempo. Consideramos ser essa metodologia uma possibilidade de explorar as relações entre memória e história, bem como propiciar aos sujeitos tornarem-se autores de sua própria história.

Por meio das análises dos depoimentos das ex-alunas e ex-professores pode-se construir uma representação sobre o passado além de ampliar o entendimento do que já havia sido construído. Outra característica apresentada pela história oral assentou-se no fato de que ela nos permitiu identificar o modo como em um determinado lugar e tempo uma realidade social foi estabelecida, pensada e lida. Segundo Chartier, a apropriação “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (1990, p. 26).

Por fim, ao longo de todas as etapas da pesquisa, realizou-se um estudo bibliográfico referente à temática educacional por meio da análise da leitura de livros afins, periódicos e diferentes textos científicos envolvendo a História da Educação e das Instituições Escolares, conforme apropriações feitas ao longo de toda a dissertação, bem como das referências bibliográficas registradas ao final.

O resultado desta pesquisa está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, Tupaciguara e o Colégio Imaculada Conceição, tivemos a intenção de reconstruir a trajetória histórica do município desde sua emancipação até os anos de

1961, ocasião que determina o início das atividades da formação docente no Colégio Imaculada Conceição. Analisamos, por meio da configuração espacial e temporal, as diversas nuances existentes em relação à interpretação e preservação da identidade e memória da cidade como local onde se insere o objeto de estudo. Portanto, a elucidação dos aspectos econômicos, políticos e sociais da sociedade tupaciguarense favoreceram o entendimento histórico da trajetória do curso normal, oferecido pelo Colégio Imaculada Conceição.

No segundo capítulo, Colégio Imaculada Conceição: Da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário ao Curso Normal, dirigimos nosso olhar à história da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, mantenedora do Colégio Imaculada Conceição, sua atuação no campo educacional até a fundação da instituição na cidade de Tupaciguara. Entendemos ser necessário contextualizar o projeto de restauração da Igreja Católica via setor educacional, bem como o processo de instauração das congregações religiosas no Brasil. Em decorrência da necessidade da expansão de escolas no país, a maioria das congregações religiosas católicas atuou na formação de professores primários. Além disso, tornou-se imperativo entendermos o processo de feminização do magistério ocorrido no país a partir dos últimos anos do século XIX.

No terceiro capítulo, O Curso Normal do Colégio Imaculada Conceição, o presente estudo discutiu, especificamente, o processo de criação, organização física, administrativa e pedagógica do curso normal oferecido exclusivamente para mulheres pelo estabelecimento de ensino em questão. Relatamos as exigências adotadas pela instituição para o ingresso das discentes, o perfil socioeconômico das alunas, os mecanismos de controle e disciplina utilizados pela congregação e, para finalizar, apresentamos o currículo e as práticas pedagógicas estabelecidas e desenvolvidas pelo colégio. Todos esses apontamentos possibilitaram compreender como a dinâmica educacional desenvolvida pela instituição contribuiu para a construção das representações sobre o Colégio Imaculada Conceição.

Para completar nossa análise no quarto capítulo, As representações do Colégio Imaculada Conceição: qualidade educacional, formação moral e ascensão profissional, apreendemos como as representações do colégio influenciaram a formação educacional, moral e profissional das alunas do curso normal. Foram analisadas as reportagens divulgadas na imprensa escrita, os depoimentos dos envolvidos no cenário educacional, a composição arquitetônica do edifício escolar e as práticas curriculares desenvolvidas

pela instituição. O intuito foi desvelar quais foram as representações construídas e quais foram os mecanismos que contribuíram para o fortalecimento dessas junto ao imaginário da população tupaciguarense e região.

Capítulo 1

TUPACIGUARA E O COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO

Este capítulo tem por objetivo reconstruir a trajetória histórica da cidade de Tupaciguara-MG, desde sua emancipação até os anos de 1960, ocasião que determina o início do curso normal, objeto de análise deste estudo. Para isso, serão analisados os aspectos políticos, econômicos e demográficos do município como possibilidade de interpretação do processo de gênese e desenvolvimento do curso normal oferecido, primeiramente, para mulheres em regime regular, semi-internato e internato pelo Colégio Imaculada Conceição.

1.1 Do povoado à cidade de Tupaciguara: aspectos políticos, econômicos e demográficos

Reconstruir a trajetória histórica de Tupaciguara-MG constitui-se, num primeiro momento, em um desafio, pois a possibilidade de apreender sua história implica contribuir para a interpretação dos fatos que legitimaram a gênese e o desenvolvimento do curso normal oferecido, inicialmente, somente para mulheres, em regime regular, internato e semi-internato pelo Colégio Imaculada Conceição no período de 1961 a 1977, além de ser uma forma de o pesquisador ter contato direto com as fontes nas quais estão registradas as narrativas daqueles que participaram do processo de criação, do modo de organização e dos variados estágios percorridos pelo município até se edificar como cidade. De acordo com Pesavento:

Sendo a cidade, por excelência, o ‘lugar do homem’, ela se presta à multiplicidade de olhares entrecruzados que, de forma transdisciplinar, abordam o real na busca de cadeias de significados (1999, p.09).

Essa afirmação traduz as diversas possibilidades de representações² e imagens que os seres humanos atribuem ou pelas quais conferem sentido ao significado de cidade. Nas palavras de Pesavento, essa postura denota que: “[...] as representações da

²O conceito de Representação será analisado no capítulo IV dessa dissertação.

cidade tendem a assumir uma forma metafórica de expressão, com apelo a palavras e coisas que, associadas ao conceito de cidade, lhe atribuem um outro sentido.” (1999, p.09).

As possíveis representações ou imagens, construídas pelas pessoas em relação à cidade, são fruto da influência direta ou indireta das diferentes categorias e esferas existentes na sociedade. Verificamos isso por meio da análise dos registros ou discursos atribuídos às cidades. Tais registros são portadores de um sentido e de uma função, e, conforme esclarece Ferrara:

As transformações econômico-sociais deixam na cidade marcas e sinais que contam uma história não verbal pontilhada de imagens, de máscaras, que tem como significado o conjunto de valores, usos e hábitos, desejos e crenças que misturam, através do tempo, o cotidiano dos homens (1993, p.202).

A cidade ganha uma nova abordagem, passando a ser caracterizada, questionada e vivenciada não mais apenas pelo fato de ser cidade ou “abrigo concreto” de moradia das pessoas e, sim, pelas diversas possibilidades de representações e imagens que lhes são conferidas. Nesse sentido, compreender sua dinâmica e seus variados conceitos, torna-se, *a priori*, objeto de indagação, análise e de reflexão.

Mesmo que, ao longo do tempo, a cidade tenha assumido formas, dimensões e características diferentes, o conhecimento de sua trajetória, os processos que legitimaram suas transformações no tempo e no espaço, os projetos realizados ou não, os sujeitos que cooperaram para dar-lhe formas ou sentidos são fatores a influenciar a elaboração das representações da cidade. Tais fatores, além de colaborarem com a análise dos fatos ocorridos durante seu processo de consolidação, também se constituem numa tentativa de demonstrar a existência de uma complexa teia de relações existentes na atualidade. A respeito dessa afirmação, Teruya declara:

A cidade hoje é um palco de contrastes, pois expressa a complexidade da vida moderna: a divisão e a interação entre o público e o privado, a mecanização e a velocidade das comunicações e das relações humanas, a padronização cultural típica de uma cultura de massa, a multidão solitária nos grandes centros, os graves problemas ambientais e o drama da violência. Mas a cidade é também cenário de lutas políticas e de movimentos culturais que permitem a participação popular na busca de soluções para seus problemas (1989, p. 2).

Por meio da análise da trajetória da cidade, podemos assimilar como foram estabelecidas as relações políticas, sociais, econômicas e culturais, norteadoras da

constituição do município, bem como identificar as representações que a população tupaciguarense construiu em relação ao curso normal oferecido pelo Colégio Imaculada Conceição. Nesse sentido, apreender a trajetória de Tupaciguara ganha contornos carregados de subjetividade, uma vez que, por meio das diferentes formas de sentir, ver e viver a cidade, podem-se identificar os objetivos, ideais, crenças e projetos de seus habitantes. Segundo Pesavento:

O que é interessante de verificar, em termos de identidade e memória, é que, por vezes, essa figuração imagética da cidade pode predominar, com os seus sentidos subjacentes, à cidade concreta habitada pelos homens (1999, p. 15).

Assim, a história, como possibilidade de apreensão, entendimento e construção de interpretações sobre o passado, presente e prospecções para o futuro, busca, por meio da análise da configuração espacial e temporal, apreender as diversas nuances existentes em relação à elucidação, interpretação e preservação da identidade e memória da cidade, na condição de lugar onde se insere o objeto de estudo. Nas palavras de Certeau, “A articulação da história com um lugar é a condição de uma análise da sociedade” (2002, p. 77). Consequentemente, a elucidação de aspectos econômicos, políticos e sociais da sociedade tupaciguarense poderão favorecer o entendimento histórico da trajetória do curso normal oferecido pelo Colégio Imaculada Conceição.

Em um contexto de globalização e mundialização do capital, em que fronteiras sociais e culturais deslocam-se vertiginosamente por meio da circulação de ideias, valores, comportamentos e práticas educacionais, torna-se fundamental analisar o local associado ao global, como forma de viabilizar uma compreensão mais profícua da história das instituições educacionais. Nesses termos, estabelecer um diálogo entre a história local e a história global torna-se um desafio, pois:

Não existe, portanto, hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais: é uma versão diferente (REVEL, 1998, p. 16).

Considerar a história, a partir do lugar onde se situa o objeto de estudo, é uma forma de se identificarem certas particularidades e especificidades que podem passar despercebidas na análise da história global. Dentro deste enfoque, a análise histórica de

um fenômeno social, a realidade construída por meio das experiências humanas ou o estudo de uma instituição educacional devem ser retratados não só com base em seus aspectos globalizantes, mas por meio da interpretação de suas especialidades e singularidades, muitas das vezes, manifestadas de forma ampliada, em nível local. Para Bittencourt:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado (2008, p. 168).

Herdeira da Escola dos Annales³, essa nova forma de interpretação histórica favoreceu a ampliação do campo metodológico da pesquisa, introduzindo diferentes vertentes investigativas, novas fontes documentais, inclusive, a análise do local, sem, contudo, desprezar o conjunto da história global. Nessa perspectiva de análise do global e do local, Paulo Nosella e Ester Buffa, ao pesquisarem a história das instituições escolares, apontam:

As críticas às produções teóricas paradigmáticas, genéricas e a maior atenção aos aspectos singulares, específicos são expressão de um movimento metodológico mais amplo que há tempos ocorre em âmbito internacional. [...] É o dilema de quem, ao mesmo tempo, precisa definir os contornos gerais da floresta, mas também, para não torná-la abstrata e genérica, precisa conhecer a especificidade de suas árvores. [...] No entanto, por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, não se pode permitir que a descrição pormenorizada da árvore impeça a compreensão da floresta como um todo (1996, p. 19).

Nesses termos, o estudo da história local não se contrapõe ao estudo da história global, ambas se completam mutuamente. A compreensão da história local possibilita ao pesquisador estabelecer uma relação com o objeto de estudo, facilitando uma interpretação consistente e crítica dos fatos, uma vez que cada detalhe é considerado uma rica possibilidade de investigação, fundamental para a interpretação dos vários aspectos que envolvem o estudo de uma instituição educacional.

³Surgida em decorrência da criação, no ano de 1929, da Revista dos Annales, cujo um dos objetivos dos historiadores ao criarem essa Revista era o de criticar a dominação da história “positivista” e, ao mesmo tempo, apresentar uma outra proposta para a produção e escrita da história. Nesse sentido, a Escola dos Annales é considerada uma corrente inovadora, que despreza o acontecimento e insiste na longa duração; deriva a sua atenção da vida política para a actividade econômica, a organização social e a psicologia colectiva, esforça-se por aproximar a história das outras ciências humanas. Fundada em 1929, tem como principais mentores March Bloch e Lucian Febvre (BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé, s.d.).

Nessas circunstâncias, ao propor um estudo com instituições educacionais, além de ser necessário dirigir olhares diferenciados nos múltiplos aspectos que envolvem a realidade escolar, apreender os elementos que conferem sua identidade, reconhecer as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas durante seu processo de constituição e consolidação, é necessário problematizar as particularidades que caracterizaram o lugar onde se localiza a instituição. De acordo com Certeau:

Um estudo particular será definido pela relação que mantém com outros, contemporâneos, com um 'estado da questão', com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que constituem, com os postos avançados e os vazios determinados como tais ou tornados pertinentes com relação a uma pesquisa em andamento. Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado (2002, p. 72).

A partir deste referencial de análise, concebemos o espaço geográfico como um lugar específico de apreciação, cuja interpretação poderá instituir um diálogo preciso entre a historiografia e suas possibilidades metodológicas, pois, segundo Lourenço: “O espaço geográfico, como todas as demais dimensões da realidade, é dotado de historicidade. Negá-la equivale a negar o seu próprio estatuto de coisa real: o espaço é real porque é histórico” (2005, p. 31).

Diante disso, tempo histórico, espaço geográfico e lugar⁴ aparecem no cenário investigativo ganhando dimensões reais, uma vez que se convertem em construções escritas das narrativas feitas pelos sujeitos que participaram e viveram a história; conseqüentemente, o estudo do lócus é essencial para a construção interpretativa da realidade pesquisada. A esse respeito, Silva Júnior esclarece:

O cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias, onde o contexto social e cultural tem o papel de construir, permitir ou negar. O lugar tem as marcas do homem, formas, tamanhos, limites. Consideramos descrever o cenário, entendendo-o como processo histórico, em movimento, passível de problematização (2007, p. 37).

⁴TEMPO HISTÓRICO: A noção de tempo histórico, para Fernand Braudel, relaciona-se ao período de duração dos fatos ou acontecimentos históricos, podendo ser categorizados em breve, médios e longa duração (BRAUDEL, 1986). Para Norbert Elias, tempo histórico deriva do modo de vida de uma dada sociedade, da maneira como ela constrói sua realidade, portanto, o conceito de tempo, sua contagem e tudo mais relativo a ele mudam conforme o lugar e a época, por isso que é histórico e social (ELIAS, 1998); ESPAÇO GEOGRÁFICO: Conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações deliberadas, ou não (SANTOS, 1994); LUGAR: Conjunto de objetos que devem ser compreendidos dialeticamente, considerando-se as relações de produção nele estabelecidas, e sendo concebido como uma produção histórica (SANTOS, 1991).

Apreendendo o lugar como local onde as relações sociais são circunscritas, onde se formam os sujeitos, julgamos relevante revisitar a história de Tupaciguara-MG, para, dessa forma, reconstituir o processo de gênese e desenvolvimento do curso normal, ofertado regularmente e em regime de semi-internato e internato, somente para mulheres, pelo Colégio Imaculada Conceição no período de 1961 a 1977. O estudo dos jornais, revistas e documentos sobre a história da cidade permitirá construir diferentes olhares e apreensões dessa história, e é nosso propósito, no decorrer deste texto, registrar e analisar essas diversas visões.

Nesse sentido, recuperar a história de Tupaciguara, por meio da análise de sua constituição socioespacial, enseja-nos a compreender como o processo de apropriação do espaço influenciou na caracterização social, econômica e política do município. Nas palavras de Lourenço:

Conceber a história e o espaço como dimensões formadas por cadeias de eventos complexos significa, antes de tudo, rejeitar qualquer interpretação determinista dos fatos históricos: o determinismo geográfico, que desistoriciza a realidade, e o determinismo histórico, que vê a história dos homens como a única possível, e o homem com o seu demiurgo. Existe uma história do ambiente, de tempos longos, da qual o homem não é o único partícipe e, muitas vezes, sequer o principal (2005, p. 41).

Reconhecer o espaço, como palco de conflitos sociais, lugar no qual as relações sociais são circunscritas e local onde a história humana se desenvolve, constitui-se, portanto, um dos principais mecanismos de elucidação da dinâmica de apropriação e produção da história de uma cidade. Dessa forma, a análise da constituição do processo de construção do município de Tupaciguara torna-se objeto de apreciação histórica.

Segundo dados do Conselho Nacional de Estatística, o município de Tupaciguara-MG está situado a 830 metros de altitude, e dista, em linha reta, 525 km da capital estadual Belo Horizonte, correspondendo-lhe as seguintes coordenadas geográficas: 18°37'28" de latitude sul, e 48° 40'38" de longitude oeste, do meridiano de Greenwich. Sua localização geográfica abrange o norte do Triângulo Mineiro, fazendo 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 Centralina, todos situados em Minas Gerais (IBGE, 1962). As cidades vizinhas do município de Tupaciguara abarcam Monte Alegre de Minas-MG, a 66 km; Uberlândia-MG, a 67 km

de distância; Araguari-MG, a 64 km de distância; e Araporã, a 51 km de distância (KENT, 2002, p. 31).

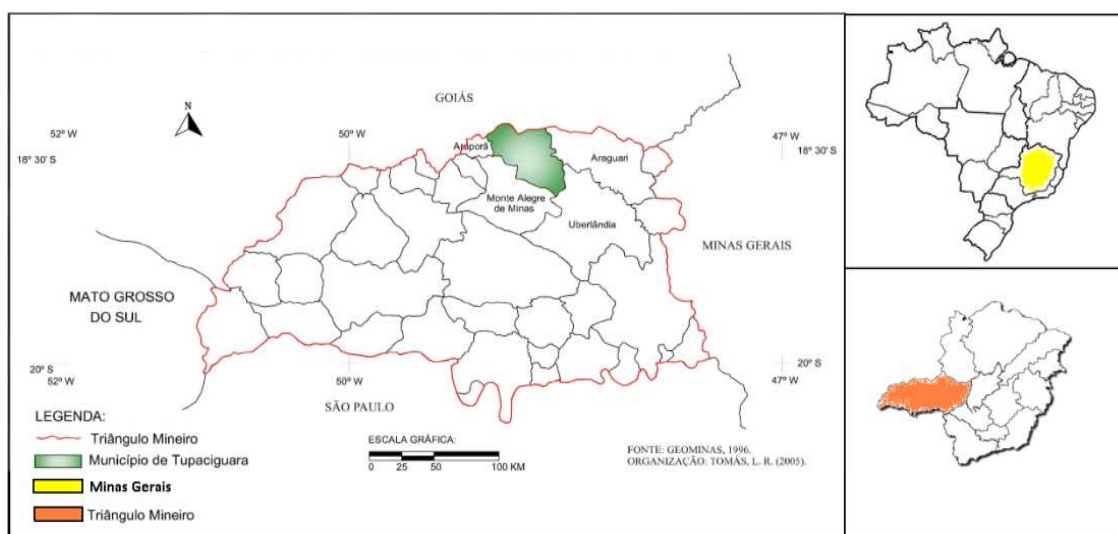


Figura 1 - Localização do Município de Tupaciguara no Triângulo Mineiro, 2005

Fonte: GEOMINAS, 1996.

Conforme elucida Lourenço (2005), a região do Triângulo Mineiro e mais uma vasta área, correspondente aos atuais estados de Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, antes da chegada dos bandeirantes, eram habitadas por índios descendentes da etnia Caiapós. O memorialista Denis Kent também citou, em seus escritos, a presença dos índios Caiapós nessa região, porém o fez com uma visão apologética:

Viviam em nossa região, como comprovado pelos diversos sítios arqueológicos aqui existentes, várias tribos indígenas, principalmente da aguerrida Nação Caiapó do sul, que autodenominavam 'Panaras' (2002, p.7).

Como o sistema de propriedade, organização e divisão social do trabalho indígena eram incompatíveis com a forma de produção da sociedade europeia, a maioria dos índios da região não sobreviveu às imposições dos bandeirantes, sendo muitos dizimados, e os poucos que sobreviveram subjugados à caboclicização⁵. Nas palavras de Lourenço:

⁵Caboclicização : Incorporação dos índios ao sistema de escravização e aculturação (LOURENÇO, 2005).

Na verdade, não houve extermínio *físico* total dos índios: grande parte da população indígena brasileira miscigenou-se com os brancos e africanos. As *sociedades* indígenas é que desapareceram, e por uma razão: tratava-se de sociedades comunais, que viviam em pequenos bandos dispersos, esporadicamente se reuniam em grupos maiores e proviam suas existências pela horticultura, caça e coleta. Tais formas econômicas e sociais eram incompatíveis com os interesses coloniais (2005, p. 43).

Em relação ao aniquilamento indígena, naquela ocasião, os grupos coloniais organizavam-se em expedições armadas, destinadas a exterminar os índios. O objetivo dessas expedições provinha do desejo dos desbravadores em ocupar o espaço habitado pela sociedade indígena. De acordo com Lourenço, as expedições armadas:

Se fizeram presentes em toda a história da ocupação do território brasileiro, e ainda existem nos dias atuais, consistindo no primeiro passo na ocupação de uma região de fronteira (2005, p. 47).

Na região do Triângulo Mineiro, também ocorreu o extermínio das populações caiapós, assim como o desaparecimento de outras etnias indígenas, motivado pela incompatibilidade dos índios com a forma de organização da sociedade europeia e por sua caboclicização. A esse respeito Lourenço aponta:

[...] estabeleceu-se uma coexistência, na qual o indígena, aos poucos, abre mão das práticas de caça e coleta e da agricultura tradicional, e se sedentariza, absorvendo de forma crescente elementos culturais dos caboclos, até que seu modo de vida se torne indistinguível destes. A língua e a religião são esquecidas e a identidade indígena desaparece, diluída na sociedade sertaneja circundante (2005, p. 47-48).

Nesse contexto, a ocupação territorial da região do Triângulo Mineiro foi sendo realizada por meio da formação de aldeamentos indígenas, instituídos pelos colonizadores, e também pelo advento das bandeiras, que se constituíram num mecanismo utilizado pela coroa para desbravar o território brasileiro, almejando encontrar minas de ouro. No ano de 1722, o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, conhecido como o Anhanguera, edificou na região onde se localiza o município de Tupaciguara dezoito aldeias, com o objetivo de dar apoio às bandeiras durante as expedições. “Nessas povoações, apesar da precariedade de condições, plantavam-se roças de mandioca e feijão” (Kent, 2002, p. 7).

Os bandeirantes também dispunham da prática do casamento com as índias, uma forma de forçar os índios a trabalhar nas plantações. Nas palavras do memorialista Kent,

o casamento entre os bandeirantes e as índias configurava-se numa estratégia para obrigar os índios a realizar trabalhos braçais:

Utilizava-se um expediente interessante, os bandeirantes casavam com algumas índias e se tornavam parentes dos parentes (irmãs, irmãos, pais e tios etc.), ou seja, a técnica do “cunhadismo”, pelo qual forçavam os índios pouco afeitos ao trabalho a tomarem conta desses povoamentos [...] (2002, p. 7).

Apesar das adversidades, paulatinamente, iniciou-se o desbravamento da região, primeiro, com a finalidade de dar apoio logístico aos bandeirantes, depois como local de alojamento de índios de várias tribos, sobretudo os de etnia “Bororós”, capturados pelos bandeirantes no estado de Goiás e Mato Grosso e usados forçosamente nas roças. Conforme assinala Kent (2002), as terras desbravadas foram divididas em sesmarias.

Entre os anos de 1841 a 1842, graças aos esforços de D. Maria Teixeira, de seu esposo Manoel Pereira da Silva e de outros fazendeiros da região, foi construída uma pequena capela, nomeada Nossa Senhora da Abadia. A construção desta capela simbolizou, oficialmente, a formação do arraial, atual cidade de Tupaciguara. Procurando legitimar a edificação de uma igreja, como marco oficial da transformação de um povoado em arraial, Lourenço esclarece:

A fundação dos arraiais do Extremo Oeste Mineiro resultou, em todos os casos, de iniciativas das oligarquias rurais, pela formação de patrimônios religiosos. Um fazendeiro – ou um grupo de fazendeiros vizinhos – doava um trato de terra ao patrimônio de um santo. Sobre eles, esses vizinhos, organizados numa irmandade religiosa, erigiam uma capela, e tratavam de conseguir sobre ela a bênção do vigário da freguesia. A bênção da capela [...], significava o reconhecimento da existência do povoado pelas autoridades eclesiástico-estatais (2005, p. 281).

A construção de uma capela representava o elemento cristalizador da formação da identidade social e territorial do lugar. A igreja simbolizava a transformação do povoado em arraial. Por meio dos rituais estabelecidos em devoção a um santo, cuja imagem se abrigava na capela, abria-se a participação da comunidade nas missas, novenas, procissões, batizados, casamentos, dentre outros eventos religiosos, desenvolvendo, nos habitantes do arraial, o sentimento de pertencimento ao local. Consequentemente, a construção da identidade social do grupo que ali residia ia se estruturando. Nas palavras de Lourenço:

A ereção da capela e a fundação do arraial, portanto, apesar de elementos definidores da identidade territorial de uma fração da sociedade – o bairro rural – eram iniciativas que partiam sempre de uma elite terratenente. Um fazendeiro ou um grupo deles doava um trato de terra ao santo e à futura capela, e esta era erguida com o consórcio dos proprietários vizinhos devotos (2005, p. 283).

A capela, além de ser o núcleo a reforçar e desenvolver a identidade social, também se constituía no elo entre a sociedade e o Estado. 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. Conforme apresenta Lourenço (2005), após a transformação do arraial em vila, instalação de câmara e cadeia, todas as questões judiciais, inclusive a realização de obras públicas, seriam naquele local decididas.

No arraial de Tupaciguara, a pequena capela construída, primeiramente, ficou subordinada à paróquia de Monte Alegre, conforme determinação da Lei Estadual nº 02, de 14 de setembro de 1891. A povoação estabelecida ao redor da capela ficou conhecida na região por “Abadia do Bom Sucesso”, nome dado, inicialmente, a Tupaciguara, em referência a um episódio acontecido no ano de 1843⁶.

Somente no ano de 1851, em 10 de outubro, pela determinação da Lei Provincial nº 533, criou-se o Distrito de Paz. Segundo o Conselho Nacional de Estatística, em trabalho efetuado no final da década de vinte, o arraial pertenceu, originariamente, à jurisdição da Vila de Sabará, tempos depois, transferiu-se para Paracatu, Araxá, Uberaba, Prata, e Monte Alegre (IBGE, 1962). Já as terras do município, em sua organização judiciária, pertenceram às comarcas do Rio das Velhas, Paracatu, Rio Paracatu, Paraná, Prata, Monte Alegre, e Uberlândia (KENT, 2002, p. 8). Em 30 de agosto de 1911, sob a Lei Estadual nº 556, houve a determinação do governo para a criação do município de Abadia do Bom Sucesso, tendo Mato Grosso, atual cidade de Araporã, seu distrito. A sede foi desmembrada de Monte Alegre, elevando-se à categoria de vila.

Sabemos que, para a consolidação de um município, é necessário que este disponha de órgãos públicos que garantam sua autonomia, tais como: a cadeia, a câmara, o fórum que, de acordo com Silva Júnior (2007), no contexto do final do século XIX, era o mínimo de que necessitava uma cidade. A instalação da primeira Câmara

⁶ De acordo com Kent (2002), naquele ano, um carro que transportava uma caixa de paramentos tombou na entrada do arraial. Como nada se quebrou e nem se sujou na lama, o padre Joaquim de Souza Neiva que conduzia o carro, exclamou a seguinte frase: “Que Bom Sucesso”.

Municipal ocorreu em 1º de junho de 1912, e os vereadores eleitos, segundo a Ata da Câmara Municipal de Tupaciguara-MG de 1916 por “sufrágio popular”, realizado em 31 de março do mesmo ano⁷.

O primeiro prefeito eleito pelos vereadores, em votação realizada na primeira sessão ordinária da Câmara em 1912, foi o Cel. Joaquim Mendes de Carvalho. Durante a sua gestão, que perdurou de 1912 a 1916, algumas obras e serviços efetuados merecem destaque, tais como a confecção da planta do município; abertura de vias públicas; criação de escolas rurais no distrito de Mato Grosso e na zona sede; nomeação de professores para atender os alunos; construção das dependências do Paço Municipal; abertura da rua Bom Sucesso, dentre outros. Em 1913, foi inaugurado o cinema, de propriedade de Antônio da Mota Soares e, em 1917, Tupaciguara contava com seu primeiro consultório médico. O matadouro municipal, situado no logradouro do Poção, foi inaugurado no ano de 1919.

O Cel. Joaquim Mendes de Carvalho ocupou o cargo de prefeito até 27 de abril de 1916, quando renunciou espontaneamente. O cargo foi transferido para seu substituto legal, o cônego Teófilo de Paiva, conforme assinala a reportagem a seguir:

Diz a ata da sessão de 27 de abril – “levantando-se da cadeira da presidência convidou o seu substituto legal a ocupá-la, e em seguida entregou ao mesmo, seu sucessor a importância de 12 mil reis”. Era o saldo deixado por uma administração honesta, patriótica e bem orientada (TUPACIGUARA apontamentos ..., 1962, p. 6).

Em 1922, foi concluída a construção de um grupo escolar, por conta da municipalidade. Como as instalações do prédio eram bastante precárias, este foi cedido ao professor Salvador para a fundação de uma escola particular. No entanto o colégio não obteve êxito, sendo fechado em seguida. No ano de 1923, especificamente em 08 de abril, ocorreu a inauguração do Grupo Escolar Artur Bernardes, primeiro estabelecimento municipal de educação. Em 1953, o grupo foi transferido para o governo do Estado de Minas Gerais (TUPACIGUARA apontamentos ..., 1962, p. 6). Atualmente, é a Escola Municipal Francisco Lourenço Borges.

A substituição do nome da cidade, Abadia do Bom Sucesso, para Tupaciguara, nome indígena, que significa “Terra da Mãe de Deus”, deu-se conforme propugnação da

⁷A primeira composição legislativa da Câmara contava com um Presidente, Joaquim Mendes de Carvalho, e com os vereadores: Cel. Ovídio Rodrigues da Cunha; Cônego Teófilo José de Paiva; Antônio da Mota Soares; Marcelino da Fonseca Mamede; Quintiliano José de Siqueira; João Sant’Ana de Araújo (CÂMARA MUNICIPAL DE TUPACIGUARA, 1916).

Lei Estadual n.º 823, de 07 de setembro de 1923. O processo de escolha para substituição do nome da cidade transcorreu mediante votação realizada por uma comissão composta por 12 membros da comunidade civil. Controvérsias existem em torno do exato significado dos nomes indígenas utilizados na maioria das cidades brasileiras. Para o jornal *Correio Católico*, o significado do nome Tupaciguara também gerou polêmica:

Alguns eruditos traduzem Tupaciguara como sendo Terra da Mãe de Deus. Outros, no entanto, não concordam com a tradução.[...] A dúvida existente [...] se resumia ao vocábulo “guará”, pois o significado tanto de “Tupa” (ou melhor “Tupã”) como de “ci” é bem conhecido. “Guará” teria o sentido de terra, pátria de modo que Tupaciguara significaria “Terra da Mãe de Deus” ou Terra de Nossa Senhora (TUPACIGUARA apontamentos ..., 1962, p. 6).

No entanto, apesar da polêmica em torno do significado, o nome Tupaciguara também designa “Morada da Mãe de Deus”. Em 10 de setembro de 1925, atendendo ao cumprimento da Lei nº 893, a vila de Tupaciguara ganhou foros de cidade. O termo judiciário foi criado pela Lei Estadual nº 879, de 24 de janeiro de 1925, e instalado em 27 de outubro de 1927. O Decreto Lei nº 541, de 16 de março de 1936, instituiu a Comarca de Tupaciguara, verificando-se sua instalação em 18 de abril do mês seguinte. Araporã, conhecida, na época, por Mato Grosso, tornou-se distrito oficial do município (IBGE, 1962, p. 4).

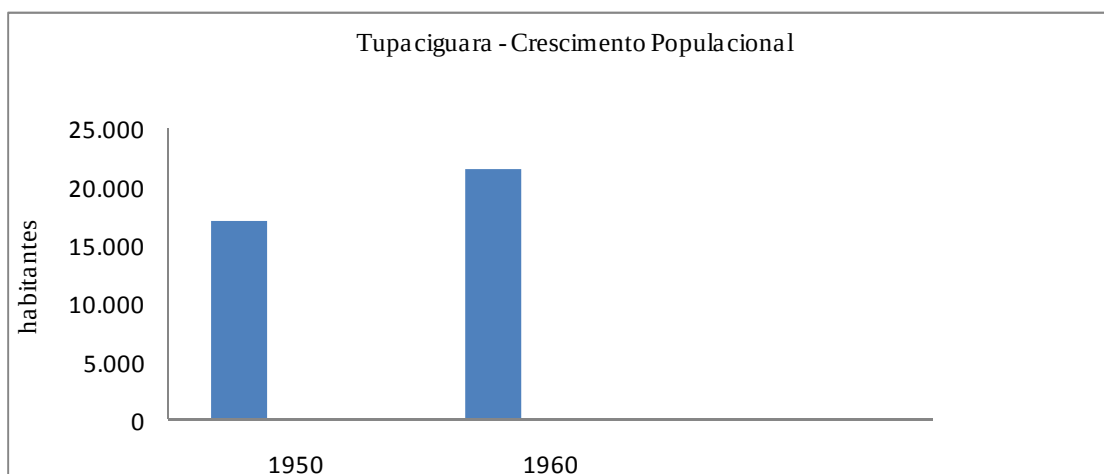
A população tupaciguarense, segundo os dados do Recenseamento de 1950, ^{registrava} um total de 21.171 habitantes. Estimativas do Departamento Estadual de Estatística de Minas Gerais indicaram 22.591 habitantes como sua população provável em 31/12/1955. De acordo com os dados do Recenseamento de 1950, a população do município estava assim distribuída:

Tabela 1 - Distribuição populacional por localidade

Localização da População	População Presente 1º - VII – 1950			
	Homens	Mulheres	Total	
			Nº. absoluto	% do total geral
Cidade de Tupaciguara	2.228	2.480	4.708	22,23
Distrito de Araporã	135	147	282	1,33
Zona Rural	8.638	7.543	16.181	76,44
Total Geral	11.001	10.170	21.171	100,00

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (1959, p. 382-383).

um decênio depois, foram recenseadas, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 26.199 pessoas, significando um aumento populacional de 24%, de acordo com os dados preliminares do censo de 1960 (IBGE, 1962). No distrito-sede, o crescimento populacional foi de 26%, isto é, de 17.051 habitantes, o município atingiu 21.534 habitantes. Em Araporã, distrito de Tupaciguara, o crescimento populacional foi 4.120, para 4.665 habitantes, equivalendo um aumento de 13%.

**Gráfico 1** - Crescimento Populacional 1950-1960

Fonte: IBGE (1962).

No período intercensitário, a população da cidade passou de 4.708 para 16.642 habitantes, equiparando a um aumento de 126%.

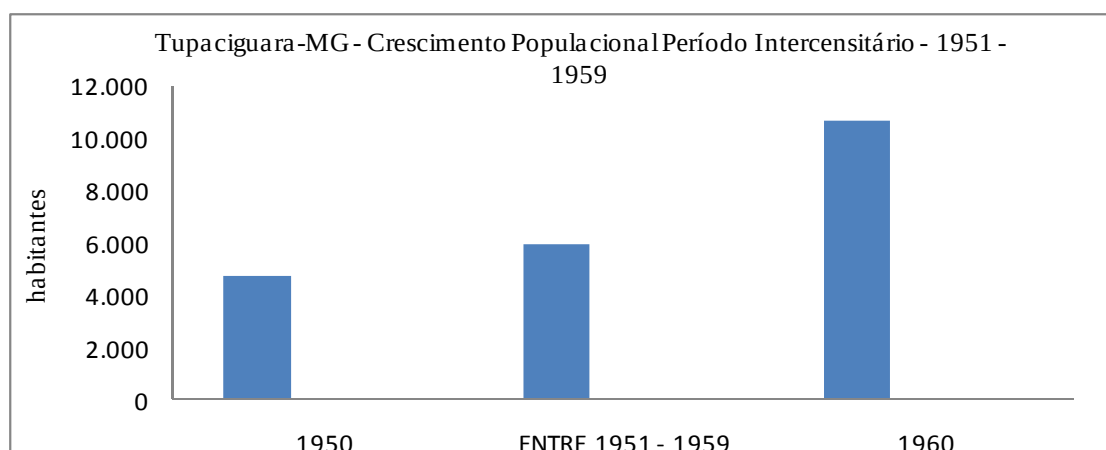


Gráfico 2 - Crescimento Populacional Período Intercensitário 1951 - 1959

Fonte: IBGE (1962).

O povoado de Araporã, com 282 habitantes, em 1950, foi para 605 habitantes em 1960, significando um aumento de 115%. Esses dados revelam que a população das zonas urbana e suburbana elevou-se para 57% (11.246 habitantes), enquanto que, na zona rural, a população decresceu de 76% para 57 %, equivalendo a um total de 14.952 habitantes. No distrito-sede, 49% da população viviam na zona urbana e suburbana; já no povoado de Araporã, apenas 13% do total da população residiam na zona urbana. A densidade demográfica, no ano de 1960, era de 13 habitantes por quilômetro quadrado. Nesse período, foram contados 4.809 domicílios, sendo 4.037 na cidade de Tupaciguara e 772 no distrito de Araporã (IBGE, 1962, p. 5).

A agropecuária era a principal atividade econômica desenvolvida no município entre as décadas de 1950 e 1960. Segundo a Revista Impacto, responsável pela transcrição de uma reportagem sobre o município tupaciguarense divulgada pelo Jornal O Correio Católico de Uberaba no ano 1962, o crescente desenvolvimento econômico da cidade ocorreu em virtude do incremento da agropecuária na região:

Com o desenvolvimento da lavoura e da pecuária, formaram-se grandes fazendas produtoras de uma variedade de produtos como milho, arroz, feijão e um diversificado rebanho, o que por sua vez, atraiu grandes investimentos econômicos para o município. Isso estimulou parte dos fazendeiros a optarem por residir na cidade, contribuindo para que a urbanização do povoado contemplasse a edificação de casas confortáveis, arruamento planejado e construção de áreas de lazer como praças, prédios públicos e igrejas (MARCAS do passado..., 2002, p. 2).

O Recenseamento Geral, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1950, distribuiu o contingente populacional municipal de acordo com os

ramos de atividade econômica praticados. Na tabela a seguir, encontram-se os dados relativos ao município de Tupaciguara.

Tabela 2 - Principais atividades econômicas desenvolvidas

Ramos de Atividade	População de 10 anos e mais			
	Homens	Mulheres	Total	
			Nºs. absolutos	% sobre o total geral
Agricultura, pecuária e silvicultura	5250	43	5293	36,03
Indústria extrativa	37	-	37	0,25
Indústria de transformação	411	9	420	2,85
Comércio de mercadorias	210	14	224	1,52
Comércio de imóveis	21	1	22	0,14
Prestação de serviços	192	320	512	3,48
Transporte, comunicações e armazenagem	144	3	147	1,00
Profissões liberais	29	1	30	0,20
Atividades sociais	32	46	78	0,53
Administração Pública, Legislativo, e Justiça	39	6	45	0,30
Defesa nacional, segurança pública	7	-	7	0,04
Atividades domésticas não remuneradas, atividades escolares discentes	465	5942	6407	43,68
Condições inativas	890	576	1466	9,98
Total	7727	6961	14688	100,00

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro. 1959, volume XXVII.

A análise da tabela acima revela ser a economia tupaciguarense, naquela ocasião, essencialmente agrícola e pastoril. Mais de 76% do total populacional do município, nos anos de 1950, habitavam a zona rural, sendo que 36,03% dessa população inseriam-se nas atividades de agricultura, pecuária e silvicultura; apenas 2,85% dedicavam-se à indústria de transformação. Portanto, a apreciação da tabela acima nos permite concluir que as atividades econômicas, desenvolvidas no município

de Tupaciguara, estavam, predominantemente, inseridas no setor primário da economia. Conforme a tabela a seguir, a produção de arroz canalizava os investimentos do município.

Tabela 3 - Produção Agrícola de Tupaciguara em 1955

Culturas Agrícolas	Área (ha)	Produção		Valor	
		Unidade	Quantidade	Cr\$1000	% sobre o total
Arroz	11.132	Sc. 60kg	300.000	105.000	63,32
Milho	7.744	Sc. 60kg	160.000	24.000	14,47
Banana	484	Cacho	1.200	12.000	7,23
Algodão	580	Arrôba	65.000	11.050	6,66
Mandioca	200	Ton.	5.100	5.500	3,31
Feijão	1.984	Sc.60kg	5.500	2.500	1,50
Café	63	Arrôba	6.800	2.000	1,20
Outras	312	-	-	3.764	2,31
Total	22.499	-	-	165.814	100,00

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro. 1959, volume XXVII.

De acordo com os dados apresentados acima, Tupaciguara foi considerada, pela Enciclopédia dos Municípios Brasileiros no ano de 1959, como sendo um:

[...] dos grandes produtores de arroz do Triângulo Mineiro, tal como revelam os índices de sua produção em 1955, cujo valor concorreu com acima de 63% do valor total da produção. Outro produto também de grande significação na economia do município é o milho. Êsses dois produtos, o arroz e o milho, ocupavam em 1955, uma área de plantio de mais de 80% de toda a área cultivada (ENCICLOPÉDIA, 1959, p. 384).

Em decorrência da proeminente produção agrícola naquele período, Tupaciguara ficou conhecida como a Residência da 18ª Zona Agrícola de Fomento da Produção do Ministério da Agricultura (IBGE, 1962, p. 6). Tal fato permite-nos pressupor que o plantio de produtos agrícolas no município, nas décadas de 1950 e 1960, foi bastante próspero, contribuindo, significativamente, com o desenvolvimento econômico da cidade.

Em relação à produção de gado, segundo os dados do IBGE (1962) no ano de 1959, Tupaciguara possuía um variado rebanho, com uma promissora produção leiteira, o que, por sua vez, atraía compradores de vários municípios brasileiros, principalmente de Uberlândia-MG e Barretos-SP. Especificamente, o rebanho bovino configurou-se como um dos maiores do Estado de Minas Gerais, tornando a cidade um dos grandes centros de indústria pastoril do Triângulo Mineiro. A criação de suínos foi também largamente praticada, constituindo-se elemento valioso de aproveitamento econômico da produção de milho. A produção dos rebanhos do município estava assim distribuída:

Tabela 4 - Produção de rebanhos de Tupaciguara em 1955

Rebanhos	Nº de cabeças	Valor	
		Cr\$1.000	% sobre o total
Asininos	18	54	0,01
Bovinos	170.000	289.000	81,62
Caprinos	1.000	100	0,02
Eqüinos	8.000	7.200	2,03
Muare	2.500	5.750	1,62
Ovinos	1.000	100	0,02
Suínos	65.000	52.000	14,68
Total	-	354.204	100,00

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro. 1959, Volume XXVII.

Em relação à produção industrial tupaciguarense, 80% da arrecadação do município provinham de estabelecimentos industriais que dispunham, no seu quadro funcional, de cinco ou mais funcionários; os demais 20% decorriam de estabelecimentos com menos de cinco funcionários.

A atividade industrial tupaciguarense foi representada, essencialmente, pelo beneficiamento de arroz, seguindo-se a serragem de madeira e 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.

Tabela 5 - Produção industrial de Tupaciguara em 1955

Indústria	Total de Indústrias	Pessoal Empregado	Capital Empregado		Força Motriz	
			Cr\$1.000	% sobre total	Nº de motores	Potência em C.V.
Ext. Mineral	11	56	2.670	10,97	7	76
Transf. Beneficiamento	14	55	16.178	66,48	17	362
Ind. Manf. Fabril	19	85	5.488	22,55	38	114
Total	44	196	24.336	100,00	62	552

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro. 1959, volume XXVII.

Segundo a Agência de Estatística local, em 1961, houve um significativo aumento nos valores da arrecadação municipal, e as indústrias locais passaram a agregar, em média, 221 operários, trabalhando em 18 estabelecimentos dedicados ao beneficiamento de arroz. Dentre essas indústrias, destacavam-se: Comércio e Indústria de Cereais Tupaciguara e a Cerealista Tupaciguara Ltda. Além dessas, havia outros ramos industriais, tais como fábrica de manteiga com um estabelecimento, oito fábricas de calçados, cinco madeireiras, sete indústrias no ramo de móveis, esquadrias e tacos, seis olarias, três padarias, três indústrias de café moído e torrado, três de bebidas e estimulantes, três de artefatos de cimento, dois estabelecimentos de confecção de produtos de serralheria e uma oficina de fabricação de arreios (IBGE, 1962, p. 7).

A cidade também possuía um comércio em expansão, caracterizado pelas vendas que, além de servirem à população com uma infinidade de variados artigos, também configuravam local de lazer para a população.

Cotidianamente, as pessoas se reuniam nesses estabelecimentos após o trabalho, para um bate-papo regado entre um gole de cachaça e uma pitada no pito de palha (MARCAS do passado..., 2002, p. 02).

Em 31 de dezembro de 1960, o município-sede contava com 108 instituições varejistas, 12 atacadistas e 100 de prestações de serviços. A cidade dispunha, ainda, de uma agência de cada um dos bancos abaixo relacionados: Banco do Brasil, Crédito Real de Minas Gerais, Hipotecário e Agrícola do Estado de Minas Gerais, Mineiro da Produção e uma agência da Caixa Econômica Federal e Estadual (IBGE, 1962, p. 8).

Atualmente, a população estimada do município agrega 23.092 habitantes, dos quais 20.621 habitantes residem na zona urbana e 2.471 na zona rural (IBGE, 2007).

Em relação à distribuição da população nos setores econômicos, segundo registros do Centro de Pesquisas e Apoio ao Desenvolvimento Econômico e Social de Tupaciguara (CEPEDE), no ano de 2003, 55% da População Economicamente Ativa (PEA) ocupavam o setor agropecuário, 12% no setor secundário e 33% no setor terciário. Esses dados permitem-nos afirmar que a principal atividade econômica desenvolvida no município de Tupaciguara ainda se encontra associada à prática da agropecuária, indicando ser o setor primário a base da economia do município.

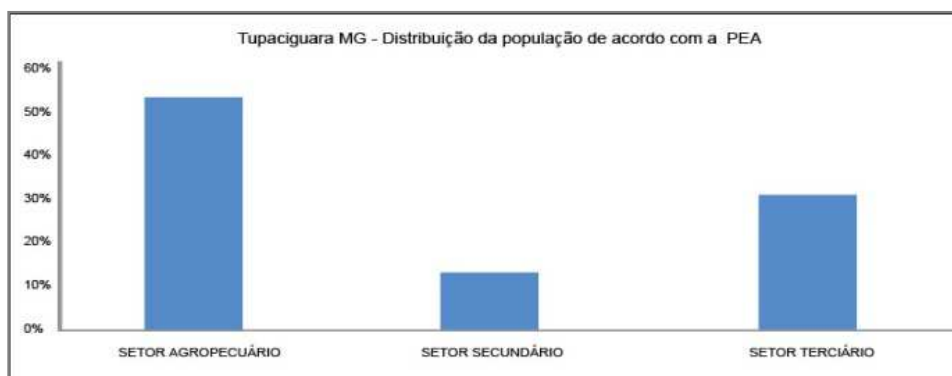


Gráfico 3 - Distribuição da população de acordo com a PEA

Fonte: CEPEDE – Centro de Pesquisas e Apoio ao Desenvolvimento Econômico e Social de Tupaciguara, Ano 2003.

A respeito dos aspectos educacionais, no ano de 2009, o município tupaciguarense possuía o total de 16 instituições de ensino, com 4.877 alunos matriculados e um total de 339 docentes, assim distribuídos:

Tabela 6 - Total de Estabelecimentos de ensino

Estabelecimentos de Ensino	Estadual	Municipal	Privado	Total
Pré-Escolar	0	10	3	13
Ensino Fundamental	4	7	2	13
Ensino Médio	1	1	1	3
Total	5	18	6	29

Fonte: IBGE (2009).

Tabela 7 - Total de Matrículas por série

Matrículas	Estadual	Municipal	Privado	Total
Pré-Escolar	0	296	106	402
Ensino Fundamental	1.628	1.796	260	3.684
Ensino Médio	674	42	75	791
Total	2.302	2.134	441	4.877

Fonte: IBGE (2009).

Tabela 8 - Total de docentes

Docentes	Estadual	Municipal	Privado	Total
Pré-Escolar	0	20	07	27
Ensino Fundamental	104	118	30	252
Ensino Médio	35	13	12	60
Total	139	151	49	339

Fonte: IBGE (2009).

De acordo com análise dos dados acima, verificamos que o número de estabelecimentos de ensino público é maior que o do ensino privado, a quantidade de matrículas e o total de professores no ensino fundamental também são maiores que nos demais níveis de ensino. Esses dados levam-nos a concluir que a maioria da população tupaciguarense, em idade escolar, encontrava-se cursando o ensino fundamental nas escolas públicas.

1.2 Contexto histórico da educação em Tupaciguara

Segundo a documentação consultada para compreender as características apresentadas durante o processo de fundação do município de Tupaciguara, a educação configurava-se como uma das prioridades para os administradores públicos municipais.

Antes mesmo de o arraial adquirir emancipação política, há registros da existência de escolas isoladas na zona urbana do povoado e, após sua elevação à categoria de cidade, tais escolas isoladas transformaram-se no primeiro grupo escolar municipal, nomeado, inicialmente, de Grupo Escolar Abadia do Bom Sucesso, responsável pelo ensino de meninos e meninas residentes na área urbana. 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).

A autorização para a criação da cadeira de instrução primária dependia não só do esforço da comunidade local, mas, especialmente, do apoio das autoridades estaduais em prestigiar uma determinada localidade. O fato de as aulas serem realizadas nas próprias residências dos professores facilitava a construção de laços de solidariedade e de confiança entre a população e o professor, contribuindo para o reconhecimento pelo Estado da existência das escolas isoladas. Diante dessas circunstâncias:

O Estado, além de remunerar e fiscalizar o professorado, pagava o aluguel da propriedade escolar e remetia móveis e material didático para a escola. Isso não constituía, no entanto, regra comum. É que era necessário a população participar do esforço de educação de seus filhos, cedendo espaços e móveis para o funcionamento da escola. Algumas vezes, essa cobrança recaía não diretamente sobre a população, mas sobre a 'municipalidade'(FARIA FILHO, 2000, p. 29).

Possuir uma cadeira de instrução primária, em uma escola isolada, significava, em termos de organização, a existência de uma turma, geralmente, composta por alunos de idades variadas. O professor dividia a turma considerando o nível de instrução de cada aluno. Baseado neste critério, o professor poderia, em uma única turma, ministrar aulas para alunos de estágios diferentes de aprendizagem e domínio de habilidades de leitura, cálculo e escrita.

Sabemos que a ocasião referente à emancipação política de Tupaciguara coincide com um período de grande efervescência política no país. Especificamente nos

anos de 1920, o Brasil foi palco da produção de um discurso que atribuía à escola um papel central na modernização do país (NAGLE, 1974).

Situações como o modelo de educação existente no Brasil, herdado do período Imperial, baseado na dualidade de sistemas, que privilegiava a educação da elite (ensino secundário e superior) em detrimento da educação popular (primário e profissional), o processo tardio de industrialização, a acelerada urbanização que algumas cidades sofreram, a modernização no campo, o ideal do progresso econômico, dentre outros, foram alguns fenômenos facilitadores da construção na sociedade brasileira de um discurso que culpabilizava o analfabetismo como um dos obstáculos a impedir o desenvolvimento do país. Portanto, expulsar o analfabetismo tornava-se uma necessidade urgente (SKIDMORE, 1976).

Como a maioria dos habitantes tupaciguarenses residia na área rural, a administração pública municipal autorizou, a partir de sua emancipação política, a criação de várias escolas no campo, almejando atender a essa população. A despeito dessa autorização, já existiam na cidade, de acordo com a Prefeitura Municipal de Tupaciguara, estabelecimentos de instrução pública:

INSTRUCÇÃO PÚBLICA: Funciona na cidade 2 escolas estadoaes de ambos os sexos, e 3 municipaes, além de outras particulares. No districto de Matto Grosso uma escola municipal mista. A freqüência total é de 400 alumnos. Torna-se imperiosa a necessidade da construcção de um Grupo Escolar. A Câmara offereceu para esse nobre desideratum um terreno próprio e um auxílio de 10:000\$000, ao Governo do Estado “(MEMORIAL da Prefeitura..., 1920, p. 206).



Foto 1 - Escola mista no município de Tupaciguara

Fonte: Memorial da Prefeitura Municipal de Tupaciguara, 1912-1920

O ensino era ministrado por professores indicados, em sua maioria, pelo prefeito municipal, e muitos não possuíam qualificação para o cumprimento da função docente. Tal fato pressupõe a iniciativa, por parte dos governantes do município, da criação de escolas em um momento em que ainda não se preocupava com os aspectos qualitativos do ensino.

Em relação ao processo educacional instituído na zona urbana de Tupaciguara, após a fundação da primeira escola pública municipal, ocorrida no ano de 1923, segundo informações obtidas nos arquivos das próprias escolas da cidade, outros estabelecimentos de ensino públicos estaduais, municipais, particulares e confessionais foram sendo inaugurados, com o objetivo de atender à população da cidade.

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

Quadro 1 - Relação de escolas na área urbana de Tupaciguara-MG

Fonte: Arquivos dos estabelecimentos de ensino citados.

Nesses termos, o município de Tupaciguara, desde sua emancipação política, ocorrida em 1912, procura acompanhar e desenvolver seu sistema educacional apoiado nos discursos educacionais nacionais, bem como na política econômica, adotada pelo país. Alguns dados relativos à história da educação em Tupaciguara, apresentados na sequência, possibilitam-nos apreender parte deste entrelaçamento.

1.3 Traços da história educacional de Tupaciguara

Com a emancipação política e administrativa do município, além das escolas que funcionavam em algumas residências, da existência do Grupo Escolar da Abadia do Bom Sucesso, atual Grupo Escolar Artur Bernardes, novos estabelecimentos educacionais foram construídos, conforme foi exposto anteriormente. De acordo com Dennis Kent, “Havia algum tempo atrás, no trevo que dá saída para Uberlândia, um ‘Out-door’ com os seguintes dizeres: ‘Tupaciguara a Cidade do Saber’.” Ainda nas palavras do memorialista: “Nada mais justo, pois a cidade sempre tem demonstrado que suas cogitações ou aspirações culturais é constante e verdadeira.” (KENT, 2002, p. 45).

Tal fato demonstra a intenção do governo municipal em 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, como estratégia para se alcançar o desenvolvimento da cidade. No entanto, segundo estatísticas elaboradas pelo censo realizado no ano de 1950, havia a existência de um percentual expressivo de analfabetos entre a população tupaciguarense, contradizendo os ideais culturais e as supostas iniciativas em prol da escolarização, divulgadas na reportagem acima. Como a maioria dos habitantes residia na zona rural, o número de pessoas analfabetas era mais significativo nesse meio (ENCICLOPÉDIA, 1959, p. 385).

Tabela 9 - Instrução Pública de Tupaciguara em 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 declaradas.

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro. 1959, volume XXVII.

Tabela 10 - Ensino Primário de Tupaciguara 1954-1956

Especificação	Dados numéricos		
	1954	1955	1956
Unidades Escolares	31	27	39
Corpo docente	62	63	76
Matricula Efetiva	2.372	2.417	3.072

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro. 1959, volume XXVII.

Apesar da existência, naquela ocasião, de uma percentagem elevada de analfabetos no município, identificamos um aumento do número de estabelecimentos escolares e de matrículas de alunos em idade escolar. Segundo registro da Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, a percentagem de alunos matriculados, em relação à população infantil em idade escolar, foi de, aproximadamente, 59,13% (1959, p. 386).

De acordo com os registros documentais, em periódicos como jornais, revistas e também em apostila elaborada pelo Dr. Longino Teixeira sobre Tupaciguara, a primeira iniciativa de educação escolar pública ocorreu após a elevação do município à categoria de cidade no ano de 1912. Foram nomeados pelo prefeito municipal da época a prof^a Antonieta de Brito, para dar atendimento educacional para meninas, e, para os meninos, o prof^o Antônio Torrezão. Uma das escolas mais antigas de Tupaciguara foi a da professora Tarcila de Lima, juntamente com seu esposo Brasiliano de Lima; a outra escola pertencia a José Pereira de Carvalho e Antônia Mamede. Da junção dessas escolas-residência, surgiu o Ginásio Tupaciguara. Posteriormente, com a colaboração e incentivo de Sebastião Dias Ferraz, o Ginásio Tupaciguara transformou-se na atual Escola Estadual Sebastião dias Ferraz⁸.

Em decorrência de se buscarem alternativas para colaborar com a modernização do país, urgência em contribuir com a expansão da instrução pública, o estado de

⁸Essa realidade remete às seguintes considerações de Saviani: “Após a Proclamação da Independência em 1822, uma escola pública nacional poderia ter decorrido da aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, mas isso acabou não acontecendo. O Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional. Ao longo do século XIX, o poder público foi normatizando, pela via legal, os mecanismos de criação, organização e funcionamento de escolas que, por esse aspecto, adquiriam o caráter de instrução pública. Mas, de fato, essas escolas continuavam funcionando em espaços privados, a saber, as próprias casas dos professores” (2004, p.17).

precariedade em que se deparava o ensino brasileiro, a falta de recursos e a baixa frequência em que as escolas isoladas se encontravam na época, a ideia de se construir prédios próprios para o funcionamento de escolas era recorrente em vários estados brasileiros.

De acordo com Souza (1998), a nova modalidade de escola primária 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 (1998, p. 49-50).

O modelo de escola, pautado nos grupos escolares, foi considerado, na época, o mais adequado para a escolarização da população, estendendo-se, posteriormente, para o restante do país.

Em Minas Gerais, a construção de prédios para abrigar os grupos escolares ocorreu a partir de 1906, primeiramente, na capital Belo Horizonte, depois, nas demais cidades mineiras. Nas palavras de Saviani:

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 (2004, p. 28).

Nesse caminho, contando com o apoio de um grupo de cidadãos tupaciguarenses, o Cel. Ovídio Cunha, Dr. Longino Teixeira e Cel. Joaquim Mendes, juntamente com o suporte do governador de Minas Gerais, Melo Viana, foi construída a primeira escola municipal pública, denominada Grupo Escolar da Abadia do Bom Sucesso, situado à rua Presidente Antônio Carlos. Em 1923, recebeu a denominação de Grupo Escolar Municipal Artur Bernardes, porém a autorização para o seu funcionamento só ocorreu em 08 de abril de 1925.

A escola oferecia o ensino primário, concomitantemente, para meninos e meninas. Inicialmente, o corpo docente e administrativo foi constituído pelo diretor

Delfim José Pereira, professores/as: Mário de Lima, Palmira Oliveira e Ana Esterlita Alves, o primeiro inspetor escolar municipal foi o também vereador na época Teófilo José de Paiva, tendo por suplente Longino Teixeira. Em 1953, na gestão do Presidente da República Juscelino Kubitscheck e do prefeito municipal Antônio Hélio de Castro, foi edificado um prédio próprio para abrigar a mencionada escola. No mesmo ano, seu nome foi alterado para Grupo Escolar Artur Bernardes, e sua autonomia transferida para o governo do Estado de Minas Gerais.



Foto 2 - Grupo Escolar Artur Bernardes

Fonte: Arquivo Público Municipal Tupaciguara.

A situação do ensino primário em Tupaciguara, especificamente no ano de 1962, conforme os dados registrados pelo IBGE estava assim definida:

Tabela 11 - Ensino Primário de Tupaciguara 1958-1962

Ano	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escolas Particulares	Total Escolas Rural/ Urbana	Total Professores	Total Alunos
1958	04	35	03	42	87	3.399
1962	...	...	...	37	81	3.583

... Não se dispõe de dados.

Fonte: IBGE (1962, p.8).

De acordo com a análise do quadro acima, houve um decréscimo no total de estabelecimentos de ensino e no total de professores. Registrou-se a quantidade de 37 escolas, com 81 professores, porém não foi identificado nos registros do IBGE (1962), se as escolas que diminuíram envolviam as escolas estaduais, municipais e ou

particulares, da zona rural ou urbana. Segundo os dados acima, em relação ao ensino secundário, podemos pressupor que a redução da quantidade de escolas ocorreu nas escolas municipais.

Dois estabelecimentos de ensino, um público e outro privado, eram os responsáveis pelo Ensino Secundário no município, o Ginásio Tupaciguara, oferecendo o ensino ginasial e comercial, e o Colégio Imaculada Conceição, que, além de ofertar o curso ginasial, também proporcionava para a população local e de outras regiões o curso normal, funcionando regularmente em regime de internato e semi-internato somente para mulheres.

O ensino secundário, nos dois estabelecimentos de ensino, agregava um total de 31 docentes, sendo 10 homens e 7 mulheres para o ensino ginasial e 11 homens e 3 mulheres para o ensino comercial. Em relação aos dados sobre os discentes matriculados no ensino secundário, a tabela a seguir apresenta os números específicos.

Tabela 12 - Ensino Ginasial e Comercial – corpo docente e discente

Ano	Corpo Docente						Corpo Discente					
	Ginásio			Comercial			Ginásio			Comercial		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
1960	10	7	17	11	3	14	32	37	69	01	13	14
1961	...	...	...	...	...	...	208	205	413	86	37	123

M – Masculino / F – Feminino / "" Não se dispõe de dados.

Fonte: IBGE (1962, p.08).

Tabela 13 - Total de escolas, corpo docente e discente em 1962

Período	Unidades Escolares	Corpo Docente	Corpo Discente
1962	04	31	561

Fonte: IBGE (1962, p.08).

A análise da tabela contendo o número de estabelecimentos de ensino e o total de alunos matriculados nos anos de 1950, comparando-se com os índices registrados nos anos 1960, permitem-nos evidenciar um aumento significativo do número de alunos

matriculados no ensino primário. Em decorrência desse aumento de matrículas, a oferta de vagas nas escolas foi gradualmente estendida. Construíram-se mais estabelecimentos de ensino, e o total do quadro docente da cidade foi ampliado. Em relação ao ensino secundário, ocorreu uma expressiva elevação nas matrículas dos cursos profissionalizantes, o que, por sua vez, indica a aspiração da população pela qualificação profissional, assim como evidencia a economia incipiente do município e o nível econômico de seus habitantes.

Apesar de a economia do município de Tupaciguara estar direcionada ao setor primário e dos poucos investimentos aplicados na educação no município, ainda encontramos, nos jornais notícias, laudatórias sobre a situação educacional do município. Verificamos esse fato na reportagem publicada pelo jornal O Tupaciguarense, no ano de 1928, apontando que, desde sua emancipação política, a cidade procurava acompanhar e desenvolver seu sistema educacional apoiada nos discursos educacionais nacionais, bem como no ideário de desenvolvimento adotado pelo país:

Como, de que modo conseguirá a educação o seu fim último e util criando o homem productivo, o cidadão forte para o trabalho, beneficiando-se a si próprio e à collectividade de que faz parte? Rasgando o negro véu do analfabetismo e entrando no campo áureo da instrucção. A instrucção é o ponto maximo de um povo, é a preocupação constante de um governo bem organizado. Instrui-vos, tupacyguarenses, pequeninos de hoje para serdes os grandes, os fortes cidadãos de amanhã! Compensa os esforços de vossos professores, que, não medindo sacrifícios, concorrem na medida de suas forças para a construcção da grandeza nacional. O nosso sonho de um grande e generoso Brasil – pátria de todos os direitos, refugio de todas as virtudes, elles o realizam no dynamismo de uma vida, que é a devoção, que é a renuncia, que é o sacrifício. Luctam por um futuro luminoso que não vêem, contra a descrença, contra o pessimismo, contra a deslealdade. Ensinam a bondade e a justiça, professam o optimismo e a fé. E, como há vinte séculos, na Judéia, renovam o milagre da humildade: tocam de luz a religiosidade, o apostolado anonymo de seu sacerdócio com que fundam a própria nacionalidade. Tupacyguarenses: a Terra da Mãe de Deus vos espera. Fazei-a nobre com a inspiração vivaz da honra; fazei-a rica com o sentimento alertado do trabalho dignificador! Só assim podereis offerecer á Pátria o tributo do vosso estudo, como pioneiros intrépidos da grandeza do Brasil (ENERETTE, 1928, p. 2).

Romper com o analfabetismo significava estabelecer uma nova ordem social, apta a contribuir para o progresso do município, bem como uma das possibilidades de se formarem cidadãos responsáveis pelo bem-estar da coletividade. Seria por meio da

educação, conquistada com sacrifício e devoção, que a população, além de concorrer com o desenvolvimento do país, também alcançaria a plenitude da vida humana. Uma população instrumentalizada pela instrução viabilizaria a formação de uma sociedade calcada nos princípios da civilidade, um dos caminhos para o Brasil atingir o progresso e, assim, constituir-se em uma grande nação.

Essa situação, notificada pelo jornal anteriormente citado, reflete os ideais republicanos de educação para a civilidade e desenvolvimento econômico (CARVALHO, 2004). 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.

Em 1933, o prefeito da época, Joubert de Vasconcelos, representando o Conselho Consultivo Municipal, em cumprimento ao disposto na alínea XIX do decreto nº 9.847, de 02 de fevereiro de 1931 do Governo Estadual, declarou, publicamente, a prestação de contas, realizada junto à Secretaria de Interiores, referente ao desempenho dos trabalhos obtidos em todos os departamentos municipais do ano anterior. Em relação ao sistema educacional de Tupaciguara, assim pronunciou:

Funcionaram com regularidade e boa freqüência as 5 escolas rurais mantidas pela Prefeitura. Os vencimentos dos respectivos professores foram pagos, com algum atraso, até 30 de outubro, restando a pagar o mês de dezembro e alguns vencimentos de novembro. Dispendeu-se pela verba “Instrução Publica”: no 2º semestre, Rs.4:640\$000; em todo o exercício, Rs.10:771\$500. Ao terminar o 2º semestre fiz uma encomenda de material didático, para, no próximo ano, prover as escolas rurais de tudo quanto lhes falta. Assim, venho me empenhando para que as nossas escolas se tornem realmente eficientes, capazes de realizar integralmente os objetivos que determinaram a sua criação. Venho também me esforçando por conseguir do ilustre titular da pasta da Educação, dr. Noraldino de Lima, a criação de algumas escolas rurais estaduais neste município, o que constitue necessidade inadiável, dada a insuficiência das poucas que existem, mantidas pela Municipalidade. Ainda com a intensão de facilitar a difusão do ensino primário no município e de concorrer para o progresso da sua sede, tenho me esforçado no sentido de conseguir do governo do Estado a construção de um novo Grupo Escolar, nesta cidade – o que representa uma das maiores aspirações do povo tupaciguarense e uma das grandes necessidades do município (PREFEITURA DE TUPACIGUARA, 1933, p. 6-7).

Percebe-se, por meio da análise das condições educacionais de Tupaciguara, a existência de uma preocupação do governo municipal com a expansão do ensino, como

mecanismo de conquista para o desenvolvimento. Porém, de acordo com as declarações registradas na prestação de contas da prefeitura municipal, a expansão do ensino significava o aumento do número de escolas, via construção de mais estabelecimentos de ensino, rurais e urbanos, sem, contudo, considerar os aspectos qualitativos da educação. O ideal de expansão educacional em Tupaciguara, por meio do acréscimo quantitativo de escolas, não era precedido de uma preocupação com os aspectos didáticos e pedagógicos da educação, uma vez que, nas escolas rurais, conforme dados apontados acima, havia carência de material didático e pedagógico. Outro fato a demonstrar a preocupação do governo, somente com os aspectos quantitativos da educação, relacionava-se aos proventos destinados ao pagamento dos professores. Era comum pagar os professores com atraso. Esse fato indica um descaso do governo municipal para com o processo educacional instituído na cidade. No entanto, procurando alternativas para alcançar o desenvolvimento econômico do município, via expansão do número de escolas, fazia-se necessário criar condições de trabalho para a população do município.

Portanto, a administração pública municipal tupaciguarense via, na imprensa escrita, uma forma de se divulgarem os incentivos que a prefeitura disponibilizaria para os que desejassem instalar indústrias na cidade, com o intuito de promover e estimular o crescimento econômico do município. Nesse contexto, a cidade colocava-se como lugar ideal para a instalação de indústrias, fato este evidenciado na reportagem do Jornal Correio:

A economia do município de Tupaciguara repousa nas atividades agropecuárias. Além disso, há indústrias como fabricação de telhas, tijolos, manteiga, móveis de madeira e de aço, calçados em geral, bebidas e estimulantes, tacos de madeira, produtos de padaria, beneficiamento de arroz em grande escala, serragem de madeira e muitas outras de menor porte. Pela excelência de seu clima, de sua energia elétrica, da mão de obra barata, da facilidade de matéria prima Tupaciguara constitui ótimo campo para os que desejam empregar bem seu capital. Que venham as indústrias de base que os tupaciguarenses estarão prontos a colaborar (ATIVIDADES econômicas ..., 1962, p. 12).

Promover o desenvolvimento econômico da cidade, por meio do estímulo do crescimento do setor industrial, também constituía um dos ideais do governo municipal tupaciguarense. Por meio da disponibilização de incentivos fiscais, oferta de infraestrutura e mão de obra barata, o município buscava incrementar a economia,

participando efetivamente do crescimento da nação. A respeito disso, o Jornal o Correio de Uberlândia fez menção:

A poderosa organização tupaciguarense “Comércio e Indústria de Cereais Tupacigara S/A” está planificando a montagem de uma grande usina de açúcar e álcool que deverá ser a maior e de maior capacidade em todo o Triângulo Mineiro. Para entrar em fase final de instalação, espera a CICT tão somente a necessária cota, fornecida pelo Instituto do Açúcar e do Alcool. Essa grande indústria, nova e poderosa organização e enriquecer o parque industrial tupaciguarense dará emprego, certamente a mais de 400 operários, os que, é pensamento também, do mesmo grupo a instalação de outra indústria de tecelagem, com o que, prestará decisiva colaboração a mais rápida industrialização da “Terra da Mãe de Deus”. Em contato com pessoas de Tupaciguara, mormente pertencentes às classes conservadoras, foi informado à reportagem de que o ponto de apoio para a criação da mentalidade da industrialização da cidade, pode ser apoiado nos seguintes e sólidos argumentos: 1) – Mão de obra suave, barata, 2) Clima excelente, 3) Aeroporto já em condições favoráveis a descer grandes aeronaves, 4) Bom desenvolvimento cultural da cidade, 5) Farta energia elétrica (EM TUPACIGUARA... 1962, p. 5).

O fato de divulgar a cidade, almejando encontrar interessados em instalar indústrias, por meio da exaltação dos atributos considerados pelo governo municipal como positivos, tais como: clima favorável, abundância de energia elétrica, matéria prima, infraestrutura de transporte; bom desenvolvimento cultural e mão de obra barata, evidenciam uma contradição na preocupação do governo municipal em desenvolver a economia, pautado na ampliação de seu parque industrial.

A divulgação de mão de obra barata como atrativo aos investimentos empresariais releva a existência de oferta maior de trabalho e, por conseguinte, indica que a possibilidade de se obter mão-de-obra barata poderia estar relacionada à baixa qualificação profissional dos trabalhadores. Nesse sentido, a divulgação, pelo poder público, da existência na cidade de um bom desenvolvimento cultural e educacional, conforme discutido, leva-nos a concluir que o investimento em educação era insuficiente e apenas uma parcela da população tupaciguarense tinha acesso ao processo educacional desenvolvido na cidade. No entanto as informações retratadas pela imprensa, na reportagem a seguir, indicavam o contrário:

Tupaciguara é uma cidade que dispõe de excelente rede de educandários de nível médio e elementar. Encontram-se em pleno funcionamento, em Tupaciguara, 37 estabelecimentos de ensino primário geral com 81 professores e 3.583 alunos matriculados; 2 ginásios, escola normal e escola de comércio onde militam mais de 20 professores para 561 alunos matriculados; e ainda três escolas de

datilografia, de costura e arte culinária e de piano. Há, ainda, o Ginásio Esperança, em fase de acabamento (TUPACIGUARA: EXCELENTE... 1962, p. 2).

Em relação ao Ginásio Esperança, inaugurado no ano de 1963, o Jornal confirmava os ideais da expansão escolar como fundamental para o crescimento da cidade.

DAQUI' a alguns dias Tupaciguara contará com um grande estabelecimento de ensino, instalado em prédio moderníssimo, de linhas arquitetônicas verdadeiramente espetaculares, projeto de João Jorge Coury. O que será o "Ginásio Esperança" todos calculam: um sublime e maravilhoso templo do saber, onde a mocidade tupaciguarense beberá a cultura e a educação. Visitamos há poucos dias o "Ginásio Esperança" conhecendo uma obra grandiosa e a estória ainda mais espetacular da construção desse monumental estabelecimento de ensino, cujo prédio moderno é o mais funcional de todo o Triângulo Mineiro (TUPACIGUARA: EXCELENTE... 1962, p. 5).

A qualidade do ensino em Tupaciguara, segundo análise da propaganda divulgada acima, abrangia desde a infraestrutura física, por meio da construção de edifícios modernos e funcionais, até o apoio aos estudantes, que já haviam concluído o ensino secundário, a cursar uma faculdade em outras localidades, uma vez que a cidade, naquela ocasião, não dispunha de instituição de nível superior. Esta informação foi apresentada pela reportagem do Jornal o Correio de Uberlândia:

Além disso grande é o numero de jovens que completa anualmente seus estudos em outros estabelecimentos do País. Salienta-se, outrossim, a numerosa turma que está cursando Direito em Uberlândia, independente das atividades profissionais exercidas em Tupaciguara (Ibid.).

A doação de bolsas de estudos para aqueles que não possuíam condições financeiras de estudar também era uma medida de incentivo à educação realizada pela Prefeitura Municipal da cidade. Em relação a este aspecto, o Jornal o Correio de Uberlândia informava:

Mais de 120 candidatos compareceram as provas de seleção para preenchimento das 60 vagas das 120 bolsas de estudos que a prefeitura manterá nos Ginásios "Tupaciguara", "Imaculada Conceição", "Esperança" e, ainda Escola Normal das Irmãs. Foi um "record" impressionante de comparecimento, numa vibrante afirmação da penúria em que se encontram os pais pobres que anseiam luz do saber para seus filhos a fim de que tenham um futuro melhor.

Evidentemente estudar nos dias atuais está se tornando coisa de luxo (CURSOS SECUNDÁRIOS...1963, p. 4).

O expressivo número de pessoas que compareceram às provas de seleção, almejando pleitear as bolsas de estudo, oferecidas pela prefeitura municipal, revela o anseio da população pela educação. Isto seria um indício de que os cidadãos tupaciguarenses concebiam ser por meio do acesso à escola um mecanismo facilitador para a conquista da ascensão social. No entanto o fato de a prefeitura disponibilizar uma grande quantidade de bolsas de estudos para aqueles destituídos de condições econômicas, além de revelar a situação de penúria em que se encontravam algumas famílias, evidencia a insuficiência do município em prover vagas nas escolas públicas da cidade.

Nesses termos, ampliava-se a rede particular de ensino. Assim, almejando proporcionar à sociedade tupaciguarenses e região um ensino voltado para qualificação profissional, no ano de 1961, iniciavam-se as atividades do Curso Normal do Colégio Imaculada Conceição. Nas palavras do Jornal O Repórter, o colégio era considerado um: “Moderno estabelecimento de ensino, que supera em conforto e beleza todas as expectativas – no interior não há nada que se compare.” (GINÁSIO IMACULADA CONCEIÇÃO....1961, p. 1). Apesar de ser uma cidade pequena, Tupaciguara ostentava ser a sede de tão grandioso Colégio. O fato de a cidade possuir um amplo ginásio, construído de acordo com uma arquitetura moderna, poderia representar a possibilidade de ascensão econômica e social para sua população.

A instalação de um prédio moderno, capaz de abrigar dezenas de alunas, aparece no cenário como instrumento de propagação das ideias desenvolvimentistas do período em questão. Desta forma, a instalação do curso normal, ofertado especificamente para o público feminino, pelo Colégio Imaculada Conceição, era assim retratado pela imprensa:

Na bela cidade de Tupaciguara, uma coisa surpreende a quantas a visitam, pois embora acolhedora cidade seja de pequena e de uma população calculada em doze mil habitantes, existe um contraste e um progresso acentuado que é bem espelhado pelo Ginásio Imaculada Conceição, mantido pelas religiosas da Congregação das “Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário”. Aquelas irmãs, entre outras atividades, dedicam-se à formação religiosa, moral, intelectual e física da juventude feminina, formando-lhes o caráter e tornando-as aptas a desempenhar seus futuros deveres na família e na sociedade. É no referido ginásio é que mais se acentua o seu elogiável trabalho (Ibid.).

Foi no contexto de formação religiosa, moral e intelectual, de acordo com os preceitos do catolicismo, que surgiu o primeiro curso normal oferecido, inicialmente, somente para mulheres, pelo Colégio Imaculada Conceição, na cidade de Tupaciguara – MG, assunto de nosso próximo capítulo.

Capítulo 2

COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO: DA CONGREGAÇÃO DAS FILHAS DE NOSSA SENHORA DO MONTE CALVÁRIO AO CURSO NORMAL

O objetivo deste capítulo é compreender a gênese do curso normal oferecido pelo Colégio Imaculada Conceição. Para tanto, recorreremos à história da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, responsável pela fundação do colégio na cidade de Tupaciguara, e sua atuação no campo educacional. Faremos uma breve apresentação do histórico da Congregação, abordaremos a atuação da Igreja Católica no processo de instauração das congregações no Brasil e, por último, discutiremos sucintamente a consolidação do ensino normal no Brasil e em Minas Gerais.

2.1 Origem da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário e sua chegada ao Brasil: Aspectos de sua trajetória histórica

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. Segundo Venturini (2003), a criadora da ordem foi a religiosa Virgínia Spínola Centurioni Bracelli, nascida em Gênova, na Itália, em 02 de Abril de 1587. A santa descendia de família nobre e tradicional da cidade de Gênova, na Itália. Sua mãe, Lélia Spínola, pertencia ao patriciado genovês, precisamente do ramo dos Luccoli, e seu pai, Giorgio Centurione, jurista letrado, ocupou a coroa de Doge no biênio de 1621 a 1622, e no período de 1627 a 1629, foi Ministro de Guerra na cidade de Gênova.

Desde tenra idade, Virgínia Spínola Centurioni Bracelli teria demonstrado vocação religiosa, porém, por imposição paterna, casou-se aos quinze anos com o também nobre e rico Gaspare Grimaldi Bracelli, com o qual concebeu duas filhas Lelia, e Isabella. Após quatro anos de enlace, Gaspare morreu vítima de tuberculose, deixando Virgínia com suas duas filhas.

Novamente, a família fez menção em obrigá-la a desposar-se, contudo a jovem viúva não teria cedido às pressões familiares e, por meio do voto de castidade e da

promessa de seguir somente a Deus, teria iniciado as atividades religiosas, dedicando-se inteiramente a obras de beneficência, penitência e a educação de suas filhas. Virgínia S. C. Bracelli, então, iniciou sua obra filantrópica cuidando, dentre outras, de crianças abandonadas e pessoas desassistidas, num período de calamidades, guerras, pestes e miséria em Gênova. Dentre as várias iniciativas na obra de caridade, destacamos a iniciativa em solicitar ao Senado de Gênova, juntamente com a permissão do arcebispo Cardeal Orazio Spinola, a promulgação de uma lei que limitava o luxo excessivo das senhoras genovesas. O objetivo da lei seria angariar fundos para a construção e manutenção das “Igrejas rurais pobres”. Lentamente, passou a acolher, em sua própria residência, mulheres carentes, abandonadas à própria sorte.

Ao intensificar a iniciativa de acolher as jovens, Virgínia, no ano de 1631, teria alugado o convento de Monte Calvário (atual Convento da Visitação em Príncipe – Gênova – Itália), e, no dia 30 de abril do mesmo ano, transferiu-se com todas as jovens que estavam sob sua proteção para a nova residência. Em pouco tempo, a casa teria ficado superlotada, sendo necessário alugar mais uma moradia para completar a primeira. O refúgio do Monte Calvário ficou sendo a casa mãe, voltada a acolher as jovens mais piedosas e trabalhadoras, e a nova residência passou a ser conhecida por casa “Bisagno”⁹, tornando-se uma comunidade religiosa. Nas palavras de Fausto Catarina: “As jovens fizeram um pacto de ali permanecerem por toda a vida, sustentando-se com o próprio trabalho e louvando continuamente a Deus” (CATARINA, 1984, p. 17).

Por meio de doações e da ajuda de benfeitores, reconhecidos legalmente pelo governo genovês como “Protetores”, no ano de 1640, Virginia teria adquirido, na zona de Carignano, uma nova residência, onde pôde abrigar todas suas jovens. Os protetores, instituídos pelo Supremo Tribunal em Gênova, eram fidalgos genoveses responsáveis não só pelas doações pessoais e testamentárias, mas pela administração econômica, direção e organização da obra de Nossa Senhora do Refúgio.

Naquele período, a Igreja não permitia combinar a vida religiosa, exercida por meio dos votos evangélicos, como castidade, pobreza, clausura, e a prática da atividade assistencial, realizada pelas irmãs do Refúgio nos hospitais e em outros lugares carentes, como abrigos, asilos, prisões, dentre outros, existentes na cidade.

Segundo Venturini:

⁹Nome dado em reverência ao ribeiro Bisagno localizado próximo à “Casa do Bisagno” e as abrigadas, as “Filhas de Bisagno”. (VENTURINI, 2003).

Virginia deseja ardentemente a vida religiosa autêntica, mas está convencida da própria vocação assistencial: opta pelo serviço de caridade. Com serena convicção. Pensa que suas ‘Filhas’ podem viver pela e genuinamente os votos evangélicos, mesmo sem o reconhecimento oficial da Igreja. Será uma dedicação apenas íntima, mas nem por isso menos profunda e tenaz (2003, p. 65).

Na época, o convento em que viviam as filhas de Nossa Senhora do Refúgio no Monte Calvário também era denominado de Conservatório, nome dado a uma comunidade que, mesmo professando o ideal bíblico de castidade, obediência e pobreza, não era reconhecida pela Igreja como Congregação Religiosa. A instituição, fundada por Virgínia, destinava-se a abrigar crianças, adolescentes, jovens e idosas que viviam em situação de risco, à margem da sociedade, bem como colaborar assistencialmente nos mais variados segmentos da sociedade.

Virgínia Bracelli, após uma vida inteira dedicada a obras sociais, faleceu no dia 15 de dezembro de 1651. Foi beatificada em 22 de setembro de 1985, canonizada pelo Papa João Paulo II, em 18 de maio de 2003, na cidade de Roma, Itália. Seu falecimento não afetou a continuidade da obra de Nossa Senhora do Refúgio no Monte Calvário, conforme nos esclarece Venturini:

Em sua qualidade Protetor da Obra, Emanuele Brignole, homem de excepcional capacidade administrativa, entusiasta e admirador de Virginia Centurione, aperfeiçoa sua organização: trabalho, estudo, educação civil e religiosa, economia doméstica, cuidado de doentes, música, desenho, bordado, etc. O Conservatório pouco a pouco vai conquistando uma estima cada vez mais ampla: as famílias nobres começam a pedir que suas filhas nele sejam educadas (2003, p. 71-72).

Paulatinamente, aumentava o número de jovens que aspiravam seguir o caminho religioso. Em 1690, a “Casa de Carignano” foi vendida a particulares¹⁰, após a decisão do protetor Emanuele Brignole de reunir todas as religiosas, conhecidas também por “Brignolines” da Casa de Bisagno, com as jovens do convento das Filhas de Nossa Senhora do Refúgio no Monte Calvário. A atuação das religiosas Brignoline de Nossa Senhora do Refúgio no Monte Calvário caracterizou-se pela prática da caridade e apostolado, realizados em várias instâncias sociais na cidade de Gênova, tais como: Hospital Pammatone, nos vários Lazaretos existentes na cidade, no Conservatório de

¹⁰Em 1695, seria readquirida pelas “Filhas de São Bernardo”, as quais para lá transferiam seu Conservatório. Em 1957, as Bernardinas se fundirão com as Filhas de Nossa Senhora do Refúgio no Monte Calvário (VENTURINI, 2003).

Santa Catarina, no Asilo dos Penitentes, no Albergue dos Pobres, no Conservatório de São Bernardo, e no de San Girolano, e, posteriormente, em outras instituições como o Hospital de San Martino, com a Escola de Enfermagem anexa, o Hospital Pediátrico Giannina Gaslini, várias escolas maternas e Casas de Repouso.

No ano de 1827, procurando atender a uma solicitação feita pela Princesa Teresa Doria Pamphili, o papa Leão XII convidou algumas religiosas de Nossa Senhora do Refúgio do Monte Calvário, para assumir a direção da Pia Casa de Santa Maria dos Anjos, localizada em Roma. Fazia-se necessário realizar, naquela cidade, o mesmo trabalho assistencial desenvolvido pelas irmãs da Congregação de Gênova. De acordo com Venturini:

Seis anos depois, acreditando terem cumprido sua missão, as Irmãs pensam em voltar a Gênova, mas agora elas gozam de tanta estima que o Papa Gregório XVI providencia para que permaneçam em Roma, cedendo-lhes o convento de São Norberto. Assim, em 1833, nasce em Roma um ‘novo ramo’ da comunidade religiosa. Este, com a aprovação pontifícia, receberá em 1842 o nome de ‘Instituto de Nossa Senhora no Monte Calvário’ (2003, p. 75).

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. 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 efetivamente uma Congregação Religiosa.

Embora as internas em Gênova realizassem trabalhos filantrópicos como religiosas por mais de trezentos anos, elas atuavam sem professar os votos oficiais estabelecidos pela Igreja, nem eram reconhecidas canonicamente. Os votos das Filhas de Nossa Senhora do Refúgio no Monte Calvário continuaram sendo “particulares” até 1953, quando, então, com as novas Constituições (votos canônicos), elas foram reconhecidas como Congregação de direito pontifício, com votos públicos, e perpétuos. Assim, somente após três séculos de atuação em várias partes do mundo, no dia 25 de março de 1953, a Congregação de Gênova foi reconhecida pela Igreja Católica por direito pontifício e da profissão dos votos públicos e perpétuos.

Apesar de o Instituto de Roma ter se tornado uma Congregação Religiosa, anterior à Congregação de Gênova, esta continuou o trabalho professado por Virgínia, sua fundadora. Suas religiosas atuavam junto a doentes, pobres, jovens abandonadas, no

trabalho assistencial desenvolvido nas ruas, hospitais, leprosários, obras sociais, colégios, asilos, dentre outros. A atuação assistencial e filantrópica das religiosas de Nossa Senhora do Refúgio no Monte Calvário difundiu-se, progressivamente, em várias regiões da Itália, depois, ultrapassando as fronteiras além mar, instalando-se no continente americano e no continente asiático.

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 encontra-se presente com sedes na Itália, Polônia, Índia, Israel, Jerusalém, El Salvador, Filipinas, Camarões, Nicarágua, Argentina e Brasil.

Para se compreenderem os fatores que possibilitaram a instalação dessa ordem no município de Tupaciguara-MG, e, por conseguinte, para contextualizar a instalação de sua escola o Colégio Imaculada Conceição, discutiremos, a seguir, alguns aspectos da inserção das congregações religiosas, particularmente as europeias, em território brasileiro, bem como faremos alguns apontamentos sobre a atuação da Igreja Católica no Brasil, desde a instauração da Primeira República até meados da segunda metade do século XX.

Como o Brasil se encontrava diante de uma nova realidade política, econômica e social, provocada pelas mudanças em curso no Império e intensificadas com a instauração da República e da modernização da economia, fazia-se necessário estabelecer um projeto de construção nacional capaz de sustentar o processo acelerado de mudanças ocorridas no país.

Diante dessa situação, vários segmentos sociais brasileiros, inclusive a Igreja, reconheceram ser a educação um dos mecanismos capazes de fundamentar o processo de reconstrução política, econômica e social, basilar naquela ocasião. Por meio da defesa dos ideais da expansão escolar e da erradicação do analfabetismo como barreiras a impedir o desenvolvimento do país, a educação transformou-se na força propulsora, apropriada a legitimar os ideais de progresso e reconstrução nacional.

Procurando participar desse ideal desenvolvimentista, a Igreja, por meio de uma atuação no setor educacional, percebeu a oportunidade de romanizar o catolicismo, conseqüentemente, fundar seu domínio espiritual e universal, via adoção de um discurso que imputava à secularização do país a justificativa para todos os males presentes na sociedade. Dessa forma, além de se legitimar como instituição independente do Estado,

a Igreja também utilizou essa estratégia para recuperar os domínios culturais, anteriormente perdidos com a instauração do regime republicano.

Na tentativa de perpetuar sua autoridade e assegurar seu domínio e tradição, a Igreja lançou mão, no Brasil, de projetos com a finalidade de legitimar sua visão de homem e de mundo. Com o fim do padroado¹¹, a disseminação dos ideais positivistas e do espírito científico divulgados pelo mundo moderno, a Igreja Católica viu, num país “fragilizado” pelas mudanças políticas, econômicas e culturais, a oportunidade para consolidar seu controle religioso. Nessa perspectiva, um desses projetos de estruturação católica no país foi, conforme elucida Bittencourt: “[...] a criação de dioceses em todos os estados e o apoio às congregações religiosas que aqui quisessem se instalar” (2010, p. 3).

A carta pastoral, escrita no ano de 1916 pelo arcebispo de Olinda e Recife, D. Leme, é um exemplo do projeto de estruturação católica realizado pela Igreja. No referido documento, o arcebispo propunha a retomada do domínio católico, mediante reconquista das elites, sobretudo as elites intelectuais existentes no país. De acordo com Bittencourt:

Dessa proposta decorre a extrema relevância que o grupo liderado pelo arcebispo, a partir de 1921 na capital da república, confere ao problema educacional. A reação católica estava inspirada no pensamento tradicionalista e reacionário francês dos ideólogos da *Action Française*, visava combater o avanço dos protestantes e a entrada do pensamento norte americano na cultura brasileira. Via a doutrina cristã como a única arma capaz de garantir a unidade nacional e combater o pluralismo liberal. Tinha um projeto de salvação nacional para o qual procuraram organizar o laicato católico (2010, p. 4).

Nesse período, grandes mobilizações católicas em prol da recuperação da atuação da Igreja no país foram realizadas. Tais mobilizações se refletiram em vários segmentos sociais brasileiros, inclusive na educação, rompidos após o estabelecimento da Constituição Federal de 1891¹². De acordo com Jorge Nagle:

¹¹ Regime do padroado, herança da colonização portuguesa, era uma forma pela qual a Igreja estabelecia os direitos do poder temporal sobre o espiritual, desde a nomeação de bispos e pagamento do clero até a construção e ereção de paróquias. Em contrapartida, a Igreja Católica era a religião oficial do Império. O que significava que outras religiões estavam impedidas de manifestações e cultos públicos, bem como de manter prédios próprios (BITTENCOURT, 2010).

¹² A Constituição de 1891, por meio do Art. 72, 3º a 7º § determina a separação da Igreja do Estado. (ARAUJO, 2007).

É preciso, portanto, transformar a ‘maioria nominal’ em força influente nos destinos do País, por meio da difusão da verdadeira instrução religiosa e do desenvolvimento da ‘ação social católica’, de modo a formar ‘uma cruzada vencedora contra a descrença que assola e devasta a organização da Pátria’(1974, p. 58).

As mobilizações eram feitas por meio da divulgação de Cartas Pastorais Coletivas¹³, redigidas pelo episcopado brasileiro. As cartas configuravam-se, por parte da comunidade eclesial, numa tentativa de retomar o domínio católico na sociedade brasileira, combater as ideias, ações e o laicismo presentes no país, após a instauração do regime republicano e numa “busca por parte da Igreja em situar-se novamente como instituição no Brasil, visando à sua auto-afirmação sem o apoio ou a tutela do Estado” (ARAÚJO, 2007, p.103).

A luta, por parte da Igreja, pela efetivação e consolidação do pensamento católico no país foi atuante, tendo influenciado não só os fiéis, mas parte dos conservadores, intelectuais, comerciantes e membros da sociedade brasileira. Nas palavras de Jorge Nagle:

O processo de arregimentação dos católicos para a luta foi marcante na década dos vinte. Mobilizando a camada intelectual, desenvolvendo a ‘virilidade cristã’ nos fiéis, por meio de periódicos e de organizações, e de forma bastante agressiva, o grupo católico teve posição saliente no domínio das idéias e no plano da atuação político-social (1974, p. 64).

No campo educacional, as mobilizações em prol da instituição e da restauração católica fizeram-se presentes nas Cartas Pastorais Coletivas de 1890, 1900 e 1922. Nessas, estabeleciam-se, dentre outras ações, a defesa do ensino religioso nas escolas, a importância da Igreja para a constituição da nacionalidade brasileira, além de denunciarem do ponto de vista religioso, a crise vivida pelo país diante dos confrontos e dos conflitos provocados pela secularização da fé. Nas palavras de Araújo (2007, p. 104), a alternativa que se colocava era que “[...] o progresso social devesse basear-se na Religião.”

Ainda a esse respeito, Araújo adverte:

[...] há uma denúncia generalizada de que há uma crise a ser enfrentada diante do esmorecimento da fé, da depravação dos

¹³ Cartas pastorais coletivas foram uma das modalidades discursivo-religiosas de comunicação utilizadas pela hierarquia católica, e apresentam um gênero literário peculiar dentre as formas de comunicação por parte da instituição denominada Igreja Católica (ARAÚJO, 2007).

costumes, do desacato às autoridades, do luxo e da riqueza. Particularmente no campo da educação, as referências sobre as escolas primárias e superiores também apresentam identidade, posto que as cartas pastorais assumem posicionamentos contrários às cátedras de pestilência, aos santuários poluídos de ciência, à presença de professores ateus, às escolas sem Deus, ao ensino destruidor da fé e da moral, aos seminários de ateísmo; criticam-se o saber profano, os pais ausentes na educação dos filhos e de seu acompanhamento escolar, e faz-se a defesa do ensino religioso e da escola como prolongamento da família (2007, p. 107).

Diante deste cenário de lutas e inquietações, iniciava-se o processo de instauração de diversas congregações religiosas, especificamente as europeias, no período da Primeira República em diferentes estados brasileiros. Conforme nos elucida Araújo, o crescimento quantitativo das circunscrições eclesiásticas decorreu da:

Expansão das instituições escolares e da imigração das congregações religiosas – as quais compreendem as arquidioceses, as dioceses, as prelazias, as abadias e as prefeituras apostólicas (2007, p. 110).

Por meio da atuação escolar, a Igreja buscava combater o laicismo presente no país. Em relação a este 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 prestígio, como também das vocações que, em grande parte sairão das camadas intermediárias (2002, p. 99).

A criação de colégios católicos tornava-se uma possibilidade para disseminar os desígnios do catolicismo e também uma maneira de atender às camadas mais abastadas da população que ainda buscavam para seus filhos uma educação baseada nos preceitos da religião católica, como forma de transmissão da moral e dos bons costumes.

Outro fator a justificar o projeto confessional católico, no âmbito da educação escolar, associava-se à institucionalização do ensino religioso no sistema educacional público brasileiro, estabelecido no ano de 1934, por meio do Art. 153. Neste artigo, o ensino religioso passava a ser de frequência facultativa, ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, constituindo-se matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias,

profissionais e normais, bem como a possibilidade de subvenção pública às escolas católicas, expressa pelo 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).

A partir da inserção da Constituinte de 1934, os debates e discussões acerca dos projetos católicos tornaram-se mais acirrados. Nesse período, os católicos passaram a reivindicar o ensino religioso, facultativo nas escolas públicas, e possíveis subvenções do governo para a criação de uma universidade católica. Além desse aspecto, conforme elucida Bittencourt:

O Centro Dom Vital se propõe a prevenir o perigo da infiltração comunista em diferentes setores através da Ação Católica e se desdobra em uma série de organizações especializadas para consolidar o pensamento católico em todos os espaços da vida social. Derivam do Centro: a Associação dos Universitários Católicos; a Confederação Nacional de Operários Católicos; a Confederação da Imprensa Católica; a Associação dos Professores Católicos. Havia, porém, um espaço disputado com especial interesse. Todos sabiam que era nas escolas secundárias, caminho para o ensino superior, que se dava o recrutamento para a composição dos quadros políticos, intelectuais e técnicos para a construção do estado nacional, assim como para a estruturação e expansão da própria Igreja, o que revestia de especial importância esse espaço e configurava a criação de colégio como o produto de maior prestígio para uma congregação religiosa (2010, p. 4-5).

Tanto a chegada como o crescimento em número das congregações religiosas no Brasil vieram acompanhadas do confronto entre os ideais republicanos e a atuação da Igreja Católica em recuperar seus domínios culturais. Nesse contexto, as congregações, buscavam se adaptar e, segundo Bittencourt:

As novas congregações fundadas ao longo do século XIX, especialmente as femininas, apresentavam uma estrutura desenhada especialmente para fazer frente à missão de internacionalização e para responder aos apelos das mulheres que queriam se dedicar à vida religiosa e, ao mesmo tempo, exercer uma atividade social. Essas instituições eram organizadas em torno de uma sede com superiora geral, de onde emanava a política da organização, assim tornando as organizações filiadas mais leves. As religiosas que as compunham professavam votos simples e tinham uma vida aberta e ativa, exercendo trabalhos sociais como professoras e enfermeiras, em contraposição à vida de oração e sacrifício na clausura, predominante até então (2010, p. 6).

A despeito de muitas congregações religiosas afirmarem ser o campo educacional uma de suas principais dedicações, nem todas, quando se instalaram no país, fundaram colégios educacionais. Muitas congregações dedicaram-se a outras atividades, tais como: vida monástica, propagação da fé, formação de clero e apostolado missionário (BITTENCOURT, 2010). No entanto, para a maioria das congregações, a fundação de colégios educacionais e a introdução de seminários, para a formação do clero, eram as mais importantes atividades desempenhadas pelas congregações. Nas palavras de Bittencourt:

Com a nova conjuntura estabelecida após a proclamação da República, o esforço em distribuir seminários, escolas e religiosos por todo o território nacional era a forma de fazer frente à concorrência de outras religiões e engrossar o movimento dos católicos leigos organizados (2010, p. 9).

A forma como ocorria o processo de expansão escolar no país, juntamente com a sua organização descentralizada, também, constituíram-se fatores a facilitar a fundação dos colégios pelas congregações. Nesse sentido, por meio da legitimação do projeto confessional católico, a Igreja autorizou o estabelecimento de várias congregações católicas no Brasil, inclusive a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, responsável pela fundação do Colégio Imaculada Conceição na cidade de Tupaciguara-MG. A esse respeito, Resende informa que:

A abertura de escolas religiosas possuía um importante papel de disseminação da cultura católica e de formação da fé e moral cristã. Em tempos de combate ao positivismo e ao laicismo implantados pela República, a educação das novas gerações através das escolas confessionais era uma das fortes armas do bispado brasileiro contra o protestantismo e o ensino laico. Um dos pontos em comum entre as várias congregações e institutos religiosos femininos de todo o país foi a atenção voltada para a educação da juventude e as obras sociais, além dos serviços prestados a orfanatos, hospitais e asilos. Outra característica é o caráter particular dos colégios religiosos, o que privilegiaria uma pequena camada da sociedade capaz de pagar as mensalidades, os caros enxovais necessários para a entrada na instituição. Essas instituições atuavam nas modalidades de internato, externato e semi-internato (2006, p. 52).

De acordo com registros sobre o histórico da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, sua vinda para o Brasil ocorreu no final da década de vinte, em virtude de uma solicitação feita pelo provedor da Santa Casa de Misericórdia de São José do Rio Pardo, no estado de São Paulo, o Dr. Luis Gonçalves Júnior, ao Revmº. Pe. Pérego Michelatti, vigário da cidade e Superior Provincial dos Olivetanos, em São

Paulo. Havia a necessidade de providenciar atendimento a todas as pessoas que procurassem os serviços da casa de saúde. Contando com o apoio da Igreja Católica, o Monsenhor Dom Benedetto Aloísio Masella, Núncio Apostólico do Brasil, enviou o pedido à Cúria Generalícia de Roma e, no ano de 1928, um grupo de quatro irmãs, vindas da Itália, assumiu a direção da Santa Casa de Misericórdia de São José do Rio Pardo - São Paulo.¹⁴ Transcorridos sete anos, mais quinze irmãs vieram para o país prestar serviços no hospital São José do Braz, atual hospital Santa Virgínia, na cidade de São Paulo. Paulatinamente, novos grupos de irmãs foram chegando e se instalando sobre grande parte do território nacional.

As primeiras atividades desenvolvidas pelas irmãs da Congregação da Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário contemplaram a área hospitalar, posteriormente, estenderam-se para o campo educacional. Com o progressivo aumento das irmãs no território brasileiro, atuando em diferentes segmentos sociais, tornou-se necessária a instalação de uma sede da Província no país. Contando com o apoio das autoridades civis e religiosas brasileiras, no dia 06 de março de 1938, na cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, foi solenemente implantada a pedra fundamental do edifício que iria abrigar o Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário, sede da Província e também local responsável pela formação de pessoal especializado para atuar nos diferentes ministérios, aos quais as irmãs dedicavam-se. Hoje, esse edifício é sede da Província de São Francisco Xavier, Casa de Formação Religiosa da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, com formação para Aspirantado, Postulado ou Probandato, Noviciado e Juniorato¹⁵.

¹⁴ As irmãs pioneiras nesse trabalho foram: Ir. Superiora M^a Eugênia Mengani, Ir. Maria Liberata Isidori, Ir. M^a Clementina Fadda, Ir. M^a Vicentina Mango, Ir. M^a Eufrosina Luzzi e Ir. M^a Mercedes Bernard, todas acompanhadas pela Madre Vale, que, posteriormente regressou a Roma (www.ccbrunetti.com.br).

¹⁵ 1^a fase : Aspirantado e 2^a Fase: Postulado - Referem-se às primeiras experiências das irmãs dentro da Congregação. 3^a Fase: Noviciado – As futuras irmãs dedicam-se especificamente ao estudo aprofundado da história da Congregação (regras, carisma, missão, vida da fundadora, etc.). No segundo ano de noviciado, as futuras irmãs são autorizadas a desenvolver trabalhos na comunidade. 4^a Fase: Juniorato – Constitui um período de 6 anos de votos simples. As irmãs já são religiosas, usam o hábito, porém ainda não estão ligadas efetivamente à Congregação. Após o término deste período, as religiosas fazem os votos canônicos, prescritos pela Igreja e se tornam oficialmente religiosas da Congregação (ARQUIVO DO COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO).



Foto 3 - Sede da Província de São Francisco Xavier e do Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário em Belo Horizonte

Fonte: Álbum do Colégio Imaculada Conceição Tupaciguara.

Especificamente, a Província São Francisco Xavier, localizada na cidade de Belo Horizonte-MG, foi responsável pelas seguintes instituições:

Instituição	Localidade	Fundação
Sanatório Santa Isabel	Betim-MG	13-03-1934
Colégio Nossa Sr ^a . do Monte Calvário	Belo Horizonte-MG	30/08/1940
Sanatório Santa Fé	Três Corações-MG	12-05-1942
Sanatório São Francisco de Assis	Bambuí-MG	21/02/1944
Instituto Santa Inês	Belo Horizonte-MG	01/03/1947
Colégio Imaculada Conceição	Tupaciguara-MG	23/04/1952
Educandário Virgínia C. Bracelli	Tupaciguara-MG	02/04/1960
Colégio Nossa Senhora Aparecida	Montanha-ES	31/07/1962
Colégio São Judas Tadeu	Contagem-MG	01/03/1963
Creche Terezinha Zonfrilli	Vinhático-ES	05/02/1967
Instituto Nossa Sr ^a . do Monte Calvário	Rio de Janeiro-RJ	17/06/1970
Paróquia Nossa Sr ^a . Do Amparo	Itapemirim-ES	26-04-1976
Hospital São José	Itabatam-BA	...

Quadro 2 - Instituições sob responsabilidade da Província São Francisco Xavier

.... Não consta

Fonte: <http://www.ccbrunetti.com.br>.

Progressivamente, a Congregação estendeu-se para várias regiões brasileiras, estando, hoje, presente no estado da Bahia com três casas, Paraná com uma, Minas Gerais com dez, Espírito Santo com três, São Paulo com oito, Rio de Janeiro e Distrito Federal com apenas uma Congregação. No Brasil, existem vinte e cinco obras mantidas pela Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, incluindo hospitais, clínica psiquiátrica, asilos, orfanatos, escolas e creches.

2.2 Atuação da Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário em Tupaciguara e o Colégio Imaculada Conceição

Dando continuidade ao projeto de expansão católica no âmbito da educação escolar, no ano de 1949, a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário instalou-se na cidade de Tupaciguara-MG, almejando oferecer à população o trabalho educacional desenvolvido pela instituição.

Segundo a entrevistada nº 01, as primeiras irmãs a chegar à cidade foram: irmã Maria Lina Parrilo, irmã Maria Ullderica Mazzone e irmã Maria Antonieta Pereira, duas delas possuíam nacionalidade italiana e somente a irmã Maria Antonieta era brasileira. Contando com ajuda das esposas de alguns políticos da cidade e de alguns fazendeiros, elas teriam visitado os principais órgãos públicos, como a Prefeitura Municipal, o Fórum, Cartórios, Agência Bancária, sempre manifestando suas intenções educacionais e pedindo apoio para a fundação do colégio (Entrevistada nº 1, 2010). No mesmo ano da chegada das irmãs, a Prefeitura Municipal de Tupaciguara concedeu uma verba para a compra de um terreno para a congregação. De 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 à comissão encarregada da aquisição de um terreno para construção de um colégio:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a contribuir com a importância de cr\$ 40.000,00 (quarenta mil cruzeiros), a ser paga à comissão encarregada da aquisição de terreno necessário à fundação de um colégio que será doado a uma Congregação Religiosa encarregada da educação de meninas (ATA DA CÂMARA MUNICIPAL, 1949, p. 70 verso).

No ano de 1952, a Câmara autorizou a doação do terreno para a construção do edifício do colégio, a isenção das custas da escritura, a isenção do imposto municipal sobre o terreno doado e a importância de Cr\$30.000,00 trinta mil cruzeiros como gratificação para o Colégio (LIVRO DE REGISTROS E LEIS DA CÂMARA MUNICIPAL DE TUPACIGUARA, 1948-1960).

Verificamos que o colégio conseguiu não só apoio e aceitação da sociedade tupaciguarense como alcançou uma posição privilegiada frente à isenção dos encargos públicos municipais.

No ano de 1952, a Congregação fundou o Colégio Imaculada Conceição, cuja missão, conforme foi noticiado em uma revista local, seria contribuir não só com a formação educacional e cultural de seus alunos, mas também transmitir o ensino de valores universais como o respeito, honestidade, moral, dentre outros, considerados fundamentais ao desenvolvimento pleno dos educandos (CIC COMEMORA... 2002, p. 12).

O Colégio Imaculada Conceição começou com suas atividades educacionais em um prédio provisório, situado no centro da cidade, na Rua Wenceslau Brás nº. 56, apenas com o Jardim de Infância, recebendo crianças de 5 a 6 anos de idade.



Foto 4 - Turma de alunos, [195-]

Fonte: Álbum do Colégio Imaculada Conceição.

De acordo com a análise da foto acima, a disposição dos alunos um ao lado do outro, ficando os meninos acima e as meninas abaixo, indica a existência de uma divisão sexual motivada e mantida por princípios morais. Segundo Souza: “A representação contida nessas imagens é a expressão da ordem escolar.” (2001, p. 88). Segundo a autora, “O grupo é quase sempre acompanhado da professora ou do professor que se posiciona ao lado ou no meio da turma” (2001, p. 88).

Apesar de uma parte do grupo não estar sentada, a imagem representa as relações de hierarquia entre professor e aluno e a existência de uma divisão sexual, revelando a dimensão simbólica da instituição escolar.

Apesar de o documento de doação registrar que o colégio atenderia ao público feminino em decorrência da demanda por educação existente no município, as atividades educacionais da instituição iniciaram-se com um total de 76 alunos, sendo 34 meninos e 42 meninas. (LIVRO REGISTRO CURSO PRIMÁRIO, 1952-1959).

As classes foram divididas em duas turmas, uma para meninas e outra mista, contendo meninos e meninas. Nas palavras da entrevistada nº 1:

As aulas começaram naquele mesmo ano, para não perder a ideia e a iniciativa que ia de vento em poupa, as irmãs começaram as aulas. Eram duas turmas de jardim de infância, a sala azul e a sala rosa. A sala rosa ficou na responsabilidade da irmã Maria Antonieta, atendendo somente as meninas. No final do ano, essa sala recebeu o diploma de pré-escola, e a sala azul com a irmã Uilderica, com turma mista, o diploma recebido ao fim do ano foi de jardim de infância (Entrevistada nº 1, 2010).

Após os três primeiros anos de estudo, os alunos da turma mista foram definitivamente separados, permanecendo uma classe para as meninas e outra para os meninos. Ainda nas palavras da entrevistada nº 01: “Para as irmãs, os meninos e as meninas deveriam ficar na mesma sala até o início da puberdade” (ENTREVISTADA nº 1, 2010). Dessa forma, quando os alunos alcançavam a 4ª série primária, passavam a frequentar salas específicas para cada sexo.¹⁶

Posteriormente à sua fundação, no ano de 1953, iniciaram-se as atividades com o curso primário e, tendo aumentado o número de alunos, o colégio foi transferido, em 1954, para o prédio onde funcionava o antigo Grupo Escolar “Artur Bernardes”, na rua Presidente Antônio Carlos nº. 48, local considerado como área nobre pela população, pois, em seu entorno, localizavam-se a praça principal da cidade, a Igreja Matriz, o Fórum e as residências dos moradores ilustres da cidade, como o prefeito, juiz, fazendeiros, dentre outros.

As aulas ocorriam de segunda-feira a sábado, com início às 7h15min e término às 13h50min; o intervalo para o recreio tinha duração de 20 minutos e iniciava-se às 9h00. De acordo com os registros documentais da instituição, nos primeiros anos de atividade do ensino primário, as próprias irmãs que fundaram o colégio atuaram como professoras; somente a partir do ano de 1955, com o funcionamento da 3ª série do curso

¹⁶“A família e a escola retiraram, juntas, a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que, nos séculos XVIII e XIX, resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos” (ARIÈS, 1981).

primário, é que novas freiras da própria Congregação vieram para atuar como docentes e novos professores não religiosos foram contratados, completando o quadro de magistério (LIVRO DE PONTOS PROFESSORES, 1955, p. 1).

Conforme registros nos livros de matrículas da instituição apresentados no Quadro nº15 a seguir, parte dos estudantes eram filhos de comerciantes locais, profissionais liberais e fazendeiros, que se propunham a pagar a mensalidade cobrada pelo estabelecimento de ensino.

PROFISSÃO PAIS/RESPONSÁVEIS	QUANTIDADE
Alfaiate	01
Carpinteiro	01
Comerciante	05
Comissário	01
Construtor	01
Costureira	02
Dentista	02
Doméstica	20
Fazendeiro	04
Lavrador	04
Mecânico	01
Motorista	0

Quadro 3 - Registro das profissões dos pais ou responsáveis pelos alunos/as
Fonte: Livro registro de matrícula, 1960.

A instituição recebia da Prefeitura Municipal de Tupaciguara e do Ministério da Educação e Cultura-MEC subsídios para atender alunos que não tivessem condições econômicas suficientes para custear o ensino do colégio. Este fato está comprovado no Livro de Registro dos alunos que recebiam bolsas de estudo (1959), conforme figura apresentada a seguir, e também na correspondência expedida pela direção do colégio para o Inspetor da Seccional de Uberaba, apontando as alunas que conseguiram média suficiente para pleitear a bolsa de estudo: “Passo as vossas mãos as provas de seleção para bolsa de estudos do F. N. E. M; o teste foi aplicado às alunas da 1ª série ginásial

que realmente necessitam de auxílio...” (ARQUIVO DE CORRESPONDÊNCIA DO COLÉGIO, 1959).

LIVRO DE REGISTRO DE BOLSISTAS - 1959

Ordem	NOME	Residência	Série	Origem do benefício	Valor (Cr\$)
1	Doris Batista Ferraz		1ª	F.N.E.M.	3.500,00
2	Iolanda E. Faria		1ª	" " " "	3.500,00
3	Maria Lúcia Costa		1ª	" " " "	3.500,00
4	Helenice A. Silva		1ª	" " " "	3.500,00
5	Helenia M. Rodrigues		1ª	" " " "	3.500,00
6	Maria das J. Santana		1ª	" " " "	3.500,00
7	Marlene Tavares		1ª	" " " "	3.500,00
8	Rose Meire Rodrigues		2ª	" " " "	3.700,00
		Recúli		caixa	28.200,00
9	Maria Aurilda Londe		1ª	5/2	3.500,00
10	Olga Santana		2ª	5/2	3.700,00
11	Marlene Martins		2ª	5/2	3.700,00
12	Margaret R. de Paula		3ª	5/2	4.000,00
					43.100,00

Foto 5 - Livro de registro de bolsistas - 1959

Fonte: Acervo do Colégio Imaculada Conceição.

De acordo com os registros encontrados no arquivo documental da instituição, um dos critérios utilizados para selecionar os alunos aptos a pleitear bolsas de estudos ocorria mediante a participação dos alunos em exames de conteúdos diversos realizados pela instituição. Os alunos sem condição financeira de custear o ensino oferecido pelo colégio deveriam obter as médias necessárias definidas, pela própria instituição, para o recebimento das bolsas de estudo.

O período de estudo iniciava-se no mês de fevereiro e estendia-se até o mês de novembro, sendo os meses de julho, dezembro e janeiro destinados ao recesso escolar. Os conteúdos curriculares, de acordo com o Registro de Notas Mensais estavam divididos em Religião, Língua Pátria, Aritmética, Geo-História, Ciências. Os conteúdos de Geo-História e Ciências eram ministrados para os alunos a partir da 2ª séries e todas as matérias avaliadas com notas de 0 a 10, registradas em boletins mensais. Havia também, na parte diversificada, notas para aproveitamento, pontualidade, procedimento, asseio e ordem, indicando um severo controle por parte das irmãs em relação ao cumprimento das normas e cuidados com a higiene do corpo.

No ano de 1957, iniciaram-se as atividades escolares referentes à 1ª série ginásial, sendo que as outras séries subseqüentes foram acrescentadas nos anos seguintes. As aulas do ensino ginásial eram ministradas no turno matutino, e o ensino primário passou para o turno vespertino. De acordo com o Regimento Escolar do Colégio, no dia 04 de dezembro do ano de 1955, foi lançada a pedra fundamental do novo prédio da instituição, cujo edifício seria construído em terreno próprio, situado na rua Bom Sucesso nº 23.



Figura 2 - Fachada do Edifício Colégio Imaculada Conceição

Fonte: Departamento do Patrimônio Imobiliário, arquivo 03, Processo nº2.026/1952 – Prefeitura Municipal de Tupaciguara.

A construção do edifício próprio do colégio contou com a colaboração de vários segmentos da sociedade tupaciguarense. Segundo as narrativas de ex-alunas da instituição, as alunas, juntamente com o incentivo e apoio das irmãs, além de fazerem doações em dinheiro para as freiras, promoviam apresentações culturais com o objetivo de angariar fundos para a construção da obra. Sobre esse assunto, uma ex-aluna declara:

A construção do colégio teve a ajuda da sociedade tupaciguarense. Quase toda semana os alunos faziam uma apresentação 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 cabeçinha 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, 2010).

Conforme o relato acima, percebemos que a sociedade tupaciguarense contribuiu financeiramente para a construção do edifício. Além da população, o poder público, representado pela Prefeitura Municipal da cidade, também colaborou. Ainda nas palavras da entrevistada:

Eu me lembro que não foi uma construção demorada, por que tinha dinheiro. A comunidade ajudava muito. Se faltava dinheiro no dia, os alunos juntamente com as freiras, saiam às ruas vendendo uns papeizinhos desenhados em forma de tijolinhos. Todos compravam, ninguém dizia não. Afinal era para ajudar as freiras. O Tatá (prefeito na época) deu uma cobertura danada pro colégio. Eu sei que o terreno foi doado pela prefeitura, onde hoje é o pomar também foi uma doação da prefeitura (ENTREVISTADA nº 1, 2010).

Por ser uma escola privada, não deveria haver necessidade da participação financeira do poder público ou da comunidade tupaciguarense na construção do edifício. No entanto, em decorrência da magnitude da obra e por se tratar de uma escola confessional católica, a participação dos segmentos sociais tupaciguarenses na construção do edifício foi bastante expressiva.



Foto 6 - Construção do Colégio Imaculada Conceição, [195-]

Fonte: (GINÁSIO Imaculada Conceição..., 1961, p. 1) Jornal O Repórter de Uberlândia.

O lugar onde foi construído o prédio, apesar de estar em outro bairro, é próximo à área central e da praça principal da cidade, local onde se realizavam os eventos festivos, tais como: recebimento das autoridades públicas, comícios e festas populares. A construção do edifício teve início no ano de 1956, tendo por duração, até a conclusão da obra, o período de dois anos.

Em 1958, especificamente em 4 de maio, foi inaugurado um prédio de três pavimentos, que podia abrigar algumas centenas de alunos. A inauguração foi presidida

por Bias Fortes, governador de Minas Gerais. No discurso de agradecimento proferido, o então governador acentuou a magnífica obra inaugurada que bem atestava o esforço da iniciativa particular em Tupaciguara, assegurando que: “o estabelecimento podia ser incluído entre os melhores de Minas” (REGIMENTO ESCOLAR, 1955).



Foto 7 - Fachada do Colégio Imaculada Conceição

Fonte: Álbum do Colégio Imaculada Conceição

Em 1960, a congregação abriu o Educandário das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, acolhendo crianças abandonadas. Atualmente, o Educandário não exerce mais a função de abrigar crianças desamparadas, mas presta serviços filantrópicos à comunidade como creche acolhendo crianças até 6 anos.

Buscando dar continuidade à educação escolar e atender a demanda existente no município por qualificação docente, uma vez que, segundo os depoimentos das ex-alunas entrevistadas, no ano de 1960, a maioria das professoras da cidade que atuavam no ensino primário ainda não possuía qualificação profissional, no ano de 1961, antes mesmo de receber autorização governamental para funcionamento, iniciaram-se as atividades educacionais do curso normal do Colégio Imaculada Conceição. Após dois anos de trabalho em 1963, a referida instituição recebeu permissão do governo estadual para ministrar o curso normal por meio do Decreto nº. 6.836, de 07 de fevereiro de 1963:

Outorga mandato ao Ginásio “Imaculada Conceição” de Tupaciguara, para ministrar o ensino normal de segundo ciclo. O Governador do Estado de Minas Gerais, no uso de suas atribuições e nos termos do artigo 2 do Decreto-lei Federal nº. 8.530 de 2 de janeiro de 1916 Lei

Orgânica do Ensino Normal e do artigo 4.º 2. do Decreto-lei Estadual nº.1.373 de 28 de outubro de 1946.

Decreta:

Artigo 1º: Está outorgado mandato ao Ginásio “Imaculada Conceição” de Tupaciguara, José de Faria Tavares para ministrar o ensino normal de segundo ciclo.

Artigo 2º: Revogam-se as disposições em contrário, entrando este Decreto em vigor na data de sua publicação.

Mando, portanto, a todos as autoridades a quem o conhecimento e execução deste decreto pertence, que é [...] (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 1963).

Em busca de elucidar o processo de gênese e funcionamento do curso normal do Colégio Imaculada Conceição, oferecido regularmente em regime de internato e semi-internato, exclusivamente para mulheres, até o ano de 1977, ocasião em que determina a inserção do público masculino nessa modalidade de ensino no aludido colégio, faremos uma breve caracterização do processo de criação e consolidação das escolas normais no país.

2.3 Escola Normal: Continuidades e discontinuidades de sua trajetória histórica

Durante o período colonial, a educação brasileira esteve, fortemente, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, por meio da ação dos jesuítas, considerados os principais e mais preparados educadores a exercer a função docente. Nesse período, os jesuítas ocupavam-se do ensino e da instrução dos indígenas, buscando convertê-los ao cristianismo. A proposta educacional desenvolvida pelos jesuítas atendia aos interesses da igreja católica, que, no período histórico em questão, sentia-se ameaçada pela ação da Reforma. Outro motivo utilizado pela Igreja estava associado aos ideais colonizadores dos portugueses, que usavam da atuação jesuítica como uma forma de “domesticar” os indígenas para, assim, os utilizar sem represálias no trabalho braçal.

Os meios pedagógicos empregados pela Companhia de Jesus contribuíram para a manutenção e cristalização, conforme nos aponta Mendonça, “da ordem tradicional conservadora e arcaica transplantada do velho continente, além de inculcar a ideologia escravocrata que pregava o conformismo por parte dos submetidos” (MENDONÇA, 2000, p. 32).

Com a reforma pombalina, ocorrida em 1759, e a expulsão dos jesuítas do domínio dos portugueses e da colônia, ocorreu o início de um processo de laicização da

educação, com o envio dos professores régios. O ensino e a educação tornaram-se objeto de interesse da Coroa Portuguesa. De acordo com proposta do Marquês de Pombal, a instrução aconteceria por meio de aulas denominadas “régias”, ministradas por professores concursados. Segundo Mendonça, “os professores régios eram vitalícios e, para ampliar seu campo de atuação, criavam 'filiais' através de pessoas de sua confiança” (MENDONÇA, 2000, p. 33).

Não nos cabe descrever como as aulas eram realizadas e, sim, qual a intencionalidade dessa nova proposta de ensino. As aulas eram desprovidas de objetivos capazes de promover a formação de intelectualidades, destituídas de recursos pedagógicos e metodológicos, a maioria dos professores era desqualificada para o exercício da profissão docente, revelando, quase sempre, desconhecimento em relação ao conteúdo ministrado.

Com a transferência da Família Real e sua Corte para o Brasil, algumas medidas foram tomadas em relação à instrução, principalmente em referência à instrução em nível superior, uma vez que era necessário formar uma estrutura para subsidiar o aparelho administrativo em plena formação. As iniciativas de educação elementar, ocorridas naquela ocasião, restringiam-se, basicamente, às famílias que possuíam condições financeiras para proporcionar aos seus filhos, o acesso à cultura letrada. Em decorrência disso, tal qual o processo educacional europeu, no Brasil, havia variadas formas e locais de ensinar e aprender. De acordo com Villela:

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 (2007, p. 98-99).

Sobre a educação das camadas populares, mais desprovidas de recursos, quase não se tem informação de como ocorria o acesso à instrução. Somente no início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, é que o Estado organizou um incipiente sistema de instrução primária e, conforme nos aponta Villela:

O processo de emergência dos sistemas estatais de ensino cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente, que não era um produto daquele, pois, já desde o século XVI, os contornos da

profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais (2007, p. 99-100).

Especificamente no Brasil, as iniciativas de formação docente começaram no período colonial com a vinda dos professores régios portugueses no século XVIII e início do século XIX, avançando sob o reinado de D. João, por meio de algumas iniciativas de organização e normatização. No entanto, segundo Villela, “é somente após a Lei Geral do Ensino de 1827, durante o Primeiro Império, que a intervenção estatal se efetivará quanto à organização docente” (2007, p. 100). Mas apenas a partir dos anos 30 e 40 do século XIX, por meio do surgimento das primeiras escolas normais provinciais, é que ocorreu a institucionalização da formação docente no Brasil.

Nesse sentido, o surgimento das primeiras escolas de formação de professores no Brasil ocorreu após a primeira metade do século XIX, especificamente, a partir do ano de 1870, ocasião a se consolidar as ideias liberais de democratização, obrigatoriedade da instrução primária e de liberdade de ensino nos países desenvolvidos, sobretudo na Europa. Antes desse período, as escolas normais foram somente projetos idealizados e não realizados. Segundo Tanuri, as escolas de preparação de professores estão associadas à “institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62).

De acordo com a autora, a influência dos ideais da Revolução Francesa na Europa, aliada ao pensamento liberal, cujo eixo central assentava-se na liberdade e igualdade entre os homens frente a todos os direitos, inclusive o da educação, teria resultado no surgimento de um sistema educacional extensivo a todas as camadas sociais. Portanto, o século XIX foi o momento histórico a promover a extensão do ensino primário à população e também o período a vivenciar o surgimento das primeiras escolas preparatórias dos futuros profissionais do ensino.

No Brasil, as primeiras escolas normais iniciaram seus trabalhos a partir dos anos de 1830, após o Ato Adicional de 12/08/1834, que conferiu às Províncias, dentre outras atribuições, a de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios (VILLELA, 2007). Com a promulgação do Ato Adicional, segundo Villela:

Transferiu-se para as províncias a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino (primário e secundário) e de formação de professores. Esse instrumento legal baseava-se no princípio da descentralização administrativa, embora mantivesse uma forte centralização do poder político (2007, p. 101).

Surgiram escolas normais nas províncias do Rio de Janeiro, em 1835; Minas Gerais, no ano de 1835; na Bahia, em 1836 (instalada apenas em 1842); em São Paulo, no ano de 1846, dentre outras (TANURI, 1979). Tais escolas passaram a funcionar ~~sem~~ o mínimo de condições estruturais, financeiras e pedagógicas favoráveis a desenvolver um trabalho que levasse em conta seu real objetivo: a preparação de pessoal qualificado com vistas a atender ao projeto de expansão do ensino primário. Nesse ínterim, almejando promover o progresso e acompanhar as iniciativas políticas do mundo desenvolvido, o Brasil optou pela implantação de escolas normais.

A iniciativa brasileira de “acompanhar” a democratização do ensino ocorrida nos países europeus, por meio da extensão do ensino primário e da introdução de escolas normais, conforme esclarece Tanuri (1979, p.15), “foi inspirada provavelmente na organização das escolas normais francesas, embora com algumas simplificações [...]”. As escolas normais, nesse contexto, foram inseridas desconsiderando o contexto social, econômico e político do país, o que, por sua vez, tornou-se um dos obstáculos para a inserção desse tipo de ensino. 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 idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como da liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

Assim, as primeiras escolas normais instaladas nas províncias não conseguiram prosperar, nem modificar a situação de estagnação na qual se encontrava o ensino primário, que permanecia ineficaz e desqualificado para educar a população. Um dos motivos apontados na época pelos governantes brasileiros, para justificar o fracasso do projeto de extensão do ensino elementar no Brasil, foi a quase inexistência de profissionais qualificados para exercer a função de docente no ensino primário. A maioria dos professores era leiga; muitas das vezes, os docentes eram oriundos de outras profissões, não possuindo o mínimo de qualificação para atuar nessa modalidade de ensino.

Nessas circunstâncias, no ano de 1835, foi criada a primeira escola normal no Brasil, em Niterói, capital da província do Rio de Janeiro. Embora não estivesse localizada na Corte, a escola normal de Niterói exerceu importante influência no campo educacional brasileiro, uma vez que a província 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 (VILLELA, 2007, p. 105).

Após a implantação do Ato Adicional de 1834, coube às Províncias procurar cumprir a Lei que estabelecia a necessidade de educação para todos; no entanto, pouco se fez neste sentido. Sobre a situação, Cavalcante aponta que:

No império, apesar de o artigo 179 da Constituição de 1824 propugnar que a “instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” – o que colocava o Brasil como o primeiro país do mundo a proclamar a gratuidade do ensino – nada se fez nesse sentido, visto que não havia professores para o magistério (1994, p. 27).

Apesar de fazer parte do cumprimento de uma determinação legal, as condições para a criação de escolas normais foram desfavoráveis. Naquela ocasião, o país ainda não havia organizado a extensão do ensino primário a toda a população, e segundo Tanuri (1979, p.14), “a criação das Escolas Normais no Brasil foi um projeto irrealizado.” Ainda nas palavras de Tanuri:

As primeiras escolas normais brasileiras foram estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após o Ato Adicional de 12/08/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral (1979, p. 14).

Com o movimento de descentralização, promovido pelo governo imperial, as Províncias passaram a ser responsáveis pela instrução primária em seus domínios e a Corte responsável pelo Ensino Superior. O resultado dessa divisão foi a manutenção do descaso governamental pelo ensino primário e normal fora do município da Corte.

Em relação à escola normal de Niterói, fundada em 1835, o tempo de funcionamento foi curtíssimo. Por ter adotado as características da Escola da França e ignorado as diferenças existentes entre a realidade francesa e o contexto histórico, econômico e social brasileiro, esse curso não obteve sucesso. Enfrentando dificuldades financeiras para manter seus trabalhos, baixa frequência, despreparo dos professores, dificuldades na adaptação do modelo pedagógico (conteúdos e metodologias) importado da Europa, altos custos para sua manutenção, no ano de 1849, tal escola foi forçada a

encerrar seus trabalhos. Além da escola normal de Niterói, durante o regime imperial, outras iniciativas de implantação desse nível de ensino ocorreram em várias províncias, perfazendo a mesma trajetória de instabilidade no processo de criação e extinção à qual foi submetida a primeira escola.

A necessidade de concretizar o projeto de extensão do ensino primário a toda a sociedade brasileira, certamente, causou uma precipitação nas autoridades das províncias que, desejosas em formar profissionais qualificados para atender a esse nível de ensino, concederam a permissão para a criação de escolas normais, porém sem proporcionar as devidas condições para seu funcionamento. Das sete escolas criadas na primeira metade do Império, três não chegaram a iniciar seus trabalhos. Segundo Almeida:

A Escola Normal foi a princípio uma instituição de caráter precário, com limitações orçamentárias significativas que impediam seu bom funcionamento, e abria ou fechava em função de decisões políticas nem sempre acertadas, criada para atender às necessidades de formação de professores para o ensino primário que tentava se expandir. Ministrava um tipo de ensino elementar, mais propriamente voltado para aquilo que se deveria ensinar no curso primário do que num aprofundamento de estudos e numa real formação profissional. Esses estabelecimentos surgiram como uma alternativa possível para a instrução feminina, além de suprir a necessidade de mão-de-obra para um ensino que tinha como meta se expandir e se estender à população, de acordo com os ideais liberais e democráticos que passavam a disseminar-se entre as mentes ilustradas do país com a proximidade da República (2004, p. 72).

Em um contexto de ausência de incentivos governamentais, baixa frequência de estudantes, ausência de professores qualificados para atuarem nesse nível de ensino, precariedade pedagógica relacionada aos conteúdos, métodos e currículos que se assemelhavam aos das escolas primárias, instituição da prática do aligeiramento, com o intuito de acelerar a formação dos professores ou a adoção de professores leigos, como medida a minimizar os custos com a otimização da educação no país constituíram-se em alguns dos fatores a contribuir para imprimir, na sociedade brasileira, um descaso em relação ao ofício do mestre.

Nas palavras de Freire: “Além da descontinuidade no funcionamento destas escolas normais, elas sofriam de um esvaziamento quantitativo e qualitativo que retratava, com fidelidade, a calamitosa situação da educação brasileira” (1993, p. 109). Mendonça também concorda com o exposto acima, pois esclarece que:

No decorrer da história das Escolas Normais, prevaleceu à preocupação com a inculcação de padrões morais e religiosos convenientes ao Estado. Não houve interesse na formação intelectual de seus mestres. Na prática, a formação de professores nasceu atrelada ao serviço de inspeção, pois se fazia necessário garantir rígido controle sobre os professores para não gastar tempo e dinheiro com a formação (2000, p. 43).

De uma forma sucinta, entre os anos de 1830 a 1870, as escolas normais brasileiras em quase nada contribuíram com a formação de professores, sendo, na prática, reconhecidas pelas autoridades do período imperial apenas como uma possibilidade de prosseguir com a inculcação dos padrões morais e religiosos, fundamentais para a manutenção do *status quo* na sociedade brasileira, além de servir como instrumento de controle, com vistas a mascarar os poucos investimentos destinados à escola normal.

No ano 1879, Carlos Leôncio de Carvalho, deputado pela Província de São Paulo e ministro do governo Imperial, decretou, em 19 de abril, uma reforma da instrução pública do ensino primário, secundário e do ensino superior. A reforma autorizava a criação de escolas para o ensino primário, superior e normal. Considerado por Aranha (1996) como sendo um corajoso e radical inovador do ensino, durante o regime imperial, decretou, dentre outras ações, a liberdade de ensino, de frequência, de credo religioso e a presença de escravos nas escolas. Outra medida proposta pelo decreto relacionava-se ao incentivo à alfabetização dos adultos e na valorização das ciências, como instrumento favorável à superação das orientações pedagógicas tradicionais e conservadoras, presentes no campo educacional até então. De acordo com Mendonça:

A Escola Normal se firmou a partir da Lei de Leôncio de Carvalho de 19 de abril de 1879, que baseada na ousadia e anseio de seu autor, buscou a renovação educacional em meio aos movimentos políticos e econômicos que deram vida à nova ordem que impulsionou a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. Mas, seu nascimento, a partir desta lei, se deu atrelando-a aos Liceus que eram as escolas responsáveis pela formação da elite masculina (2000, p. 44).

Considerado por muitos como renovador, o autor da reforma educacional recebeu muitas críticas, culminando com o seu afastamento do cargo; no entanto algumas alterações concernentes à criação das escolas normais fizeram-se presentes, dentre as quais destacamos: o uso das instalações físicas dos Liceus para o ensino dos futuros professores; o acréscimo das matérias pedagógicas ao currículo estabelecido por

essas escolas e a permissão da frequência feminina no curso normal. Nas palavras de Tobias: “as Escolas Normais silenciosamente, mas profundamente, arrancaram as mulheres de seus enclausuramentos, elevando-as, instruindo-as, e delas fazendo, as primeiras professoras do Brasil” (1986, p. 144).

As jovens assistiam às aulas acompanhadas pelos pais ou damas de companhia e sentavam-se no fundo da sala de aula, em bancos trazidos pela própria família. Essa situação nos revela, mesmo que de maneira tênue, os percursos da história da educação feminina no Brasil, altamente condicionada pela divisão sexual, inserção dos padrões morais e religiosos impostos pela sociedade tradicional e conservadora da época, que, durante muitos anos, submeteu a mulher à condição de subalterna em relação ao homem.

Não obstante, cabe salientar que, mesmo contrário às justificativas já postuladas do ingresso da mulher no magistério ter ocorrido em virtude da saída do homem, que almejava outras profissões mais bem remuneradas ou que relacionava a feminização da profissão docente à queda do prestígio da ocupação e a baixa remuneração paga aos professores, existe uma gama de fatores que concorreram para que esse processo se efetivasse em todo o território brasileiro. Nas palavras de 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).

O fato de a expansão escolar priorizar as classes econômicas menos favorecidas da população; a alusão 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 território brasileiro. No entanto, a tal 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.

Foi também um período de grande efervescência política, em decorrência da influência dos ideais anarquistas e socialistas, oriundos da Revolução Russa realizada em 1917. Como resultado, temos a fundação do Partido Comunista em 1922 e a formação sindical brasileira, que, por sua vez, viu nos imigrantes, principalmente os operários italianos e espanhóis, o apoio para sua fundação. Nesse período, conforme nos apresenta Mendonça: “de 1917 a 1920 os operários se mobilizaram em grandes manifestações, pressionando o governo para a criação de leis que atendessem a suas necessidades e interesses” (2000, p. 45).

Importantes discussões e debates no campo educacional eclodiram nessa ocasião e, procurando solucionar a inexistência de professores, até aquele momento, inicialmente, contou-se com:

O desenvolvimento do nível secundário de formação de professores, com visível expansão das escolas normais, congregando uma clientela tipicamente feminina; a desobrigação progressiva da União dos ensinos primário e normal, transferindo responsabilidade para as forças locais; o fortalecimento da tendência pedagógica tradicional, permeando não só os currículos das escolas normais, como generalizando o uso do método expositivo e a regulamentação do exercício do magistério (BRZEZINSKI, 1987, p. 42-43).

Havia, por parte dos políticos, o desejo de expandir o curso normal, sendo que, a partir dos anos 30, surgiram indícios de uma reforma educacional nacional contempladora dos anseios pela formação docente. Em 1932, conforme explica Mendonça:

Anísio Teixeira, não fugindo à efervescência cultural e pedagógica do período, chamou a atenção para cumprir a tarefa de organização democrática. Era função social do mestre e se exigia que ele fosse possuidor de qualidades morais invejáveis e por isto devia ser muito bem preparado (MENDONÇA, 2000, p. 49).

De fato, segundo as palavras do próprio Anísio Teixeira:

A pessoa a quem confiar as nossas crianças por várias horas durante o dia [...] deve possuir um coração e uma inteligência superiormente formados, o conhecimento aperfeiçoado do seu mister e uma visão social larga e harmoniosa (TEIXEIRA, 1932, p. 2).

Com a promulgação das leis orgânicas estabelecidas por Gustavo Capanema em 1942, é que o ensino normal foi regulamentado. O Decreto Lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946, determinou a uniformização e a melhoria dessa modalidade de ensino

mediante o estabelecimento de diretrizes e normas de caráter nacional. Segundo Mendonça:

Os estados foram responsabilizados pela reorganização dos cursos formadores de professores primários, em atendimento à Lei Orgânica do Ensino Normal, mas deviam seguir os modelos ditados pelo poder central (2000. p. 53).

Após o estabelecimento da Lei Orgânica de 1946, que definia a organização do magistério como um ramo do ensino profissional com vistas a habilitar professores para o trabalho com crianças do ensino primário, o curso normal passou a ser estruturado considerando as características econômicas do local onde estava inserido. Nas regiões desprovidas economicamente, os conteúdos trabalhados no curso de formação docente eram reduzidos; já nos grandes centros, o curso normal era mais aprofundado.

O curso normal foi dividido em três modalidades de ensino: escola normal, responsável pela formação de professores primários; o curso normal regional, responsável pela formação de professoras regentes para o ensino primário e os institutos de educação, encarregados da formação de professores primários com habilitação profissional para o magistério e administração escolar. O currículo era único, abrangendo o predomínio de disciplinas de caráter técnico-pedagógico, tais como psicologia, pedagogia, didática e prática de ensino.

A partir de 1950, o ensino normal, juntamente com os demais cursos de nível secundário, além de oferecer a habilitação específica, passou a dar o direito de acesso ao ensino superior. No ano de 1952, na gestão de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), políticas de caráter nacional foram sancionadas com o objetivo de equalizar a reconstrução do sistema educacional brasileiro, mediante expansão da rede escolar primária e normal. Tais políticas, no item IV do Art. 1.1, estabeleciam, dentro de outras atribuições, desenvolver programas de assistência financeira e técnica aos estados, criação de centros de pesquisas, cujo objetivo visava ao aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas na educação e professores de escolas normais e primárias.

A Lei 4.024, sancionada no dia 20 de dezembro de 1961, que estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 52, capítulo IV, definia os objetivos para o ensino normal:

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).

A regulamentação do curso normal pela Lei n. 4.024, conforme nos relata Almeida, alterou a proposta de formação de professores para:

[...] ser realizada em âmbito nacional pelas escolas normais de grau ginasial, funcionando em quatro séries anuais, ou pelas escolas normais de grau colegial, com três séries anuais, em prosseguimento ao curso ginasial. As primeiras formavam os regentes do ensino primário e as segundas, os professores primários (2004, p. 90).

Com a instauração do regime militar no país a partir do ano de 1964, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu alterações. Especificamente, a Lei 5.692/71, que fixou as novas normas para o ensino de 1º e 2º graus, estabeleceu a profissionalização obrigatória para todos os cursos de 2º grau, alterando o ensino normal para habilitação do magistério. A legislação, ao propor escolaridade obrigatória dos sete aos catorze anos, determinou a formação profissional dos professores que iriam atuar nas séries iniciais do 1º grau.

Imposta verticalmente, sem tipo de debate algum, a lei alterou a proposta de qualificação profissional para atuar no ensino elementar em “habilitação para o magistério”. Essa transformação provocou, de certa forma, perda de qualidade em relação aos recursos humanos e materiais necessários ao cumprimento das especificidades da função docente, bem como na desativação da escola normal. De acordo com Pimenta, vários foram os pontos de estrangulamento na formação de professores:

Esta lei deu uma nova cara aos cursos de formação de professores, principalmente no aspecto legal, entretanto não alterou as estruturas vigentes, isto é, não direcionou a formação para a carência de formar professores capazes de ensinar, de forma que os alunos pobres que freqüentam as escolas de 1ª a 4ª série, aprendam (1992, p. 35).

Como a escolaridade obrigatória passou para oito anos no 1º grau, a lei provocou mudanças significativas na formação de professores. O currículo passou a ter um núcleo comum em todo o território brasileiro e uma parte diversificada, correspondente a cada habilitação profissional. As disciplinas pedagógicas introduzidas no currículo eram destituídas de bibliografia especializada, tornando-se insuficientes para compor os

planos de estudo, os programas de formação geral não se articulavam com as partes específicas do curso, os métodos e conteúdos eram inadequados com as necessidades de uma formação integral do futuro docente (ALMEIDA, 2004).

Em Minas Gerais, as primeiras escolas de formação de professores foram fundadas ao final do período imperial, entre os anos 1835 a 1889. A primeira escola normal de Minas Gerais teve sua fundação na cidade de Ouro Preto, no ano de 1840, contudo suas atividades foram interrompidas e somente no ano de 1871 passou a funcionar efetivamente. As demais escolas fundadas em Minas Gerais situavam-se na província de Campanha (1871), Diamantina, Paracatu e Montes Claros em 1879, Sabará, Uberaba, Juiz de Fora e São João Del Rei início dos anos 1884 (GOUVÊA, 2002).

Conforme Nascimento e Gouvêa, a fundação da primeira Escola Normal da província de Ouro Preto foi estabelecida pelo acordo previsto pela:

Lei nº 13, de 1835, marca a busca governamental de profissionalizar o corpo docente, regulando a ação pedagógica, unificando práticas, tanto para formação de novos (as) professores (as), como para o aperfeiçoamento dos (as) antigos (as). As escolas normais eram os locais autorizados para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o 'novo' professor primário, distinguindo-o de seus antecedentes 'mestres-escolas'. Sob a ação do Estado, os mestres pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados, preparados para a atividade docente (2002, p. 240).

Havia, por parte do governo mineiro, uma preocupação com a profissionalização e qualificação docente. Naquele período, a maioria dos educadores não possuía qualificação docente, e as aulas, ministradas nas próprias residências dos professores, eram destituídas de recursos pedagógicos. No entanto, para o Estado, a profissionalização docente deveria estar em consonância com os ideais propostos pelo governo. Nesse sentido, Nascimento e Gouvêa asseveram que:

O mesmo Estado que institui os meios de formação institui, também, outros mecanismos de conformação dessa profissão, como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância. Estes irão contribuir para um redirecionamento no conceito de 'profissionalização' (2002, p. 240).

Procurando estabelecer critérios de seleção e classificação para a profissionalização docente, medidas discriminatórias eram estabelecidas pelas Escolas

Normais mineiras. Um dos quesitos exigidos aos alunos (as) desejosos (as) em ingressar nas escolas normais mineiras era a apresentação de um documento oficial comprovando a conduta moral, civil e religiosa do candidato ou candidata. Essa medida visava comprovar a idoneidade moral e religiosa do futuro professor. Como forma de atestar as competências adquiridas, constituía-se pré-requisito, para os alunos (as) receberem o título de profissionais do ensino, a participação nos exames finais, como critério de avaliação na capacidade de leitura e escrita e domínio de noções de aritmética.

Particularmente, em relação à primeira escola normal fundada em Minas Gerais, os trabalhos tiveram início com o “estabelecimento de um curso de dois meses de duração, destinado aos mestres escolas das esparsas salas de aula em funcionamento na Província” (GOUVÊA, 2002, p. 261).

O curso visava capacitar os mestres-escolas com o método mútuo de ensino, considerado, naquela ocasião, um moderno recurso pedagógico. Após sua (re) abertura definitiva ocorrida em 1871, a Escola Normal de Ouro Preto estendeu o período de duração do curso normal para dois anos, e os conteúdos curriculares eram: Português (que logo se tornou Língua Nacional), Aritmética, Noções de Geografia e História (que, em 1879, mudou para Noções Geografia e História do Brasil), Pedagogia, Instrução Moral e Religiosa e Música. Em 1875, foram introduzidas no currículo as disciplinas de Francês, Geometria e Desenho Linear. No ano de 1877, iniciam-se as aulas práticas. Dois anos depois, na disciplina de Instrução Moral e Religiosa, foi introduzido o ensino da História Sagrada (GOUVÊA, 2002).

A partir de 1883, o curso normal em Minas Gerais foi estendido para três anos de duração e as escolas, após aprovação de uma regulamentação na Província de Minas Gerais, ganharam mais autonomia para definir os programas e os currículos a serem adotados pelas escolas normais. A esse respeito Gouvêa comenta:

Após as mudanças de 1883, as matérias que compõem o currículo são as seguintes: Caligrafia e Ortografia, Língua Nacional, Aritmética e Escrituração Mercantil, Prática de Ensino, desde o final da década de 70 a Escola Normal já possui uma escola anexa de ensino primário -, Trabalhos de Agulha, Música, Pedagogia, Francês, Geometria Linear, Geografia e História do Brasil (2002, p. 263).

Além das mudanças de caráter pedagógico, a partir desse período, iniciava-se uma transformação na composição do alunado das escolas normais mineiras. De início,

freqüentadas quase que exclusivamente pelo sexo masculino, as escolas normais passaram a receber cada vez mais mulheres, principiando-se um processo de feminização do magistério. Esse fato é comprovado, não só pelo número expressivo de mulheres a freqüentar o curso, mas também por meio das práticas curriculares veiculadas no interior da escola. Além do ensino de prendas domésticas, o estímulo ao desenvolvimento nas alunas de características como religiosidade, docilidade, obediência e recato eram prontamente encorajadas.

Como espaço de formação profissional voltado ao atendimento do público feminino, a partir da Proclamação da República, o curso normal tornou-se o instrumento a impulsionar a vocação feminina como símbolo de educação. Nas palavras de Almeida:

Essa imagética, que se estruturou nos finais dos oitocentos e persistiu ao longo do século XX, estava voltada principalmente para um simbolismo atávico ancorado no potencial de redenção pela pureza e amor ao próximo, atributos dos quais as mulheres eram/são possuidoras, e teve o efeito de maximizar a importância feminina na educação escolar (2004, p. 61).

A feminização do magistério se fortaleceu e atravessou quase todo o século XX, alicerçada na responsabilidade das mulheres pela educação das crianças. Isto é evidenciado no Decreto n. 2836 de 31, de maio de 1910, designado pelo então presidente de Minas Gerais, Wenceslau Brás. O decreto refere-se à freqüência exclusivamente feminina nas Escolas Normais:

Art. 2. As escolas normaes, sob a forma de externatos, serão freqüentadas exclusivamente por allumnas, às quaes será dada a educação intellectual, moral, physica e profissional, necessária ao preparo de professores primários com as qualidades indispensáveis ao magistério (Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes apud RESENDE, 2006, p.68).

Além do estímulo para a escolha da carreira, fatores já mencionados acima também contribuíram para a inserção da mulher mineira na carreira docente. A partir do século XX, com a necessidade de universalizar o ensino, por meio da democratização da escola primária, a criação dos grupos escolares tornou-se mecanismo facilitador para formação de professores habilitados; conseqüentemente, a disseminação de escolas normais, no Estado de Minas Gerais e também no território brasileiro, começou a se

efetivar. Em referência aos grupos escolares como incentivo à criação de escolas normais, Vieira informa:

Este novo espaço, racionalmente pensado para que ocorra o processo ensino/aprendizagem requer também profissional adequado às novas discussões teóricas sobre educação, tendo assim a formação requerida alcançada na Escola Normal conforme o modelo aprovado pelo Estado (2004, p. 100).

A adoção de propostas metodológicas modernas, a criação dos grupos escolares e a formação docente tornaram-se fundamentais para garantir a modernização e a expansão do ensino primário. A partir dos anos 1930 e 1940, as escolas normais públicas, particulares e confessionais se disseminaram não só em Minas Gerais, mas em vários outros estados brasileiros.

Nesse contexto e contando com o apoio da Igreja Católica por meio de sua “ação restauradora”, várias congregações católicas, particularmente as européias, vieram para o Brasil, inclusive a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, que fundou, na cidade de Tupaciguara, o Colégio Imaculada Conceição, responsável por oferecer, primeiramente, o ensino primário, ensino ginásial e, a partir de 1961 deu início às atividades do curso normal, assunto de análise do próximo capítulo.

Capítulo 3

O CURSO NORMAL DO COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO

Este capítulo tem por finalidade contextualizar a trajetória do curso normal oferecido de 1961 a 1977 somente para mulheres; analisar a sua criação, organização física, administrativa e pedagógica, além de compreender o seu funcionamento e as representações que as ex-alunas e ex-professores atribuíram ao curso, assunto do próximo capítulo. Para isso, serão analisadas a documentação do colégio e as narrativas daquelas que vivenciaram esse processo, almejando, desta forma, entender qual o sentido educacional, social e profissional atribuído por elas a esta modalidade de ensino.

3.1 O Curso Normal: Infraestrutura e Sujeitos

Constituído de amplas e modernas instalações, o Colégio Imaculada Conceição era dotado de cerca de 13 salas de aulas, sala para a direção, sala para coordenação, sala destinada à secretaria, duas salas para biblioteca e laboratórios, mais de 08 banheiros, além de possuir um grande pátio interno, utilizado para a realização das aulas de educação física, intervalo do recreio e onde se realizavam alguns eventos festivos, como festas juninas ou comemorações cívicas.

As atividades do curso normal do Colégio Imaculada Conceição tiveram início no ano de 1961. No entanto a autorização para seu funcionamento ocorreu somente no ano de 1963, após a promulgação do Decreto n.º 6.836 de 07 de fevereiro, estabelecido pelo Governo Estadual, permitindo à instituição ministrar o ensino normal para formação de professores primários.

O curso de formação para o magistério primário, naquele momento histórico, conforme discutido no capítulo anterior, apresentava-se mais atrativo para o público feminino, pois a docência ainda era vista pela maioria da população brasileira como uma profissão “doméstica”. De acordo com Mendonça:

A função preparatória dos cursos normais para o exercício no magistério primário não atraía estudantes, principalmente os rapazes.

Estes davam preferência para o estudo propedêutico que viabilizasse o ensino superior (MENDONÇA, 2000, p. 96).

Nesse sentido, como o colégio já oferecia o ensino primário e ginasial, muitas das alunas que já estudavam na instituição deram continuidade a seus estudos freqüentando o curso normal de duração de três anos.

A partir de 1961, a educação escolar no país foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4024/61, a qual definia, em seu cap. IV, Art. 53, as deliberações para o curso de formação no magistério para o ensino primário. Segundo a supracitada lei, o preparo de professores primários deveria ser feito em escola normal de grau colegial, de três séries anuais no mínimo, após concluir o curso ginasial.

Em conformidade com a lei, o Colégio Imaculada Conceição iniciou as atividades do curso de preparação docente para o ensino primário, prevendo o período de três anos de duração para a conclusão do curso. A divulgação do início das atividades do magistério para a população local e região, segundo as entrevistas realizadas, foram feitas mediante anúncios veiculados pelas irmãs na estação de rádio existente na cidade, por propagandas gravadas e transmitidas para toda a cidade em veículo de som, cartazes espalhados em lugares públicos e, principalmente, em anúncios divulgados durante as missas que ocorriam na cidade. Nas palavras da entrevistada nº 5, aluna interna:

Eu morava na fazenda, meus pais escutavam rádio todos os dias, como não podiam se mudar para a cidade, eles se entusiasmaram, e me matricularam no colégio. Lá eu fiquei durante todo o curso, voltava para casa somente nas férias. Era muito difícil passar um final de semana na fazenda, meu pai não tinha carro, o transporte era a carroça, então eu tinha que ficar na escola todo o tempo (ENTREVISTADA Nº 05, 2010).

Para o ingresso no curso normal, a instituição exigia de todas as alunas, novatas ou não, a realização de uma prova de admissão, cujo resultado conferia aos pais ou responsáveis a permissão para realização da matrícula no estabelecimento de ensino. O certificado de aprovação no exame de admissão era exigido das alunas do colégio e de outra instituição para a admissão no curso normal e para os alunos que desejassem cursar o ensino ginasial naquele estabelecimento. Os exames eram estabelecidos conforme os termos da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942 e nº. 8.347, de 10 de dezembro de 1945), e os conteúdos avaliados eram Português, Matemática, Geografia e História do Brasil.

No ato da matrícula para o curso normal, além do certificado de aprovação no exame de admissão, era necessária a apresentação do histórico escolar, a declaração ou o diploma de conclusão do ensino ginasial e a certidão de nascimento. A admissão das alunas poderia ser feita regularmente e também sob regime de internato, semi-internato e externato.

De acordo com o relato de uma ex-aluna, o regime de internato iniciou quando o colégio ainda se localizava na rua Presidente Antônio Carlos nº 46, oferecendo somente o ensino primário. Segundo as narrativas da ex-aluna:

O regime de internato foi criado em decorrência de um pedido feito pelo ex-prefeito da cidade Clertan Moreira do Vale. Por possuir fazenda em outro estado, ele tinha que se ausentar com sua esposa por um longo período, não tendo com quem deixar as filhas. Ele próprio construiu um apartamento no interior do colégio, somente para abrigar suas quatro filhas, enquanto permanecia ausente da cidade. A partir daí, era comum o colégio receber as alunas em regime de internato (ENTREVISTA Nº 1, 2010).

Em relação ao processo de matrícula, encontramos no Livro de Termo de Fiscalização das Provas de Admissão a seguinte mensagem deixada pela inspetora:

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 INSPETOR ENSINO, 1961).

No primeiro ano de funcionamento do curso normal, todas as 29 alunas que participaram das provas de admissão tiveram suas matrículas efetivadas na instituição; no entanto 28 alunas iniciaram o curso e, desse total, 27 concluíram o ensino normal.

Tabela 14 - Total de alunas matriculadas e concluintes em uma das turmas do curso Normal

Turma/Ano de Ingresso	Total Ingressante	Ano de Conclusão	Total de Graduadas	% de Formandas
1ª Turma – 1961	29	1963	27	93,10
2ª Turma – 1962	26	1964	21	80,76
3ª Turma – 1963	28	1965	29	103,57
4ª Turma – 1964	21	1966	22	104,76
5ª Turma – 1965	29	1967	36	124,13
6ª Turma – 1966	22	1968	36	163,63
7ª Turma – 1967	36	1969	36	100
8ª Turma – 1968	36	1970	21	58,33
9ª Turma – 1969	36	1971	25	69,44
10ª Turma- 1970	21	1972	21	100
11ª Turma –1971	21	1973	...	...
12ª Turma –1972	21	1974	...	...
13ª Turma –1973	17	1975	...	...
14ª Turma –1974	10	...	...	...
15ª Turma –1975	...	...	...	...
16ª Turma –1976	11	...	...	...
17ª Turma -1977	22	...	...	...
18ª Turma- 1978	48	...	...	...

.... Não consta

* Não há registro explicando por que houve um acréscimo no número de formadas no ano de 1965

Fonte: Livro Registro de Matrículas – 1961-1978 – Acervo: Colégio Imaculada Conceição

Apesar de essa análise ter sido realizada apenas em uma única turma de alunas do curso normal, destacamos, conforme nos apresenta o quadro anterior, um aumento significativo de matrículas entre os anos de 1965 a 1970 e somente no ano de 1968 houve uma queda no número de ingressantes. O progressivo aumento de jovens a cursar o magistério se justificou pelo fato de que, naquele período, a maioria das professoras primárias que atuava nas escolas da cidade e nas escolas rurais não possuía qualificação específica e também pela importância que a sociedade tupaciguarense atribuía ao curso

normal oferecido pela instituição. Conforme o depoimento de uma aluna da 5ª turma do curso normal:

Todos valorizavam o ensino do colégio, uma porque na época o certo era as jovens trabalharem em escolas, outra porque o ensino era muito bom, ensinava-se a religião, era muito rígido e os pais concordavam com isto. O Colégio Imaculada Conceição firmava o catolicismo na cidade, a maioria das pessoas era católica [...] (ENTREVISTA Nº 2, 2010).

De acordo com o registro de matrículas do curso normal, no período de 1962 até 1972, formavam-se três turmas por ano para o curso normal, ficando assim distribuídas:

Ano	Turma	Total/Alunas	Ano	Turma	Total/Alunas
1962	1	27	1968	1	26
	2	26		2	38
	3	23		3	36
1963	1	26	1969	1	37
	2	20		2	22
	3	28		3	36
1964	1	28	1970	1	37
	2	29		2	31
	3	21		3	21
1965	1	44	1971	1	21
	2	22		2	26
	3	29		3	25
1966	1	39	1972	1	19
	2	40		2	21
	3	22		3	17
1967	1	42	1973/1978	*	*
	2	40	1979	1	43
	3	36		2	40

Quadro 4 - Quadro geral de matrículas do curso normal

* Não foi encontrado o registro de matrículas nesse período.

Fonte: Livro Registro de Matrículas – 1962-1979 – Acervo: Colégio Imaculada Conceição

O curso normal foi estritamente freqüentado por mulheres até o ano de 1976, a partir de 1977, iniciou-se lentamente a frequência masculina no referido curso. No Livro de Controle de Histórico Escolar, nos anos de 1977 a 1980, identificamos a matrícula de alunos do sexo masculino em 1977, 1978, 1979 e 1980.

Constatamos que o projeto educacional da instituição correspondia aos anseios de parte da população tupaciguarense, uma vez que os pais buscavam uma educação para suas filhas atrelada aos princípios religiosos católicos, consubstanciados pela moral e bons costumes, além de uma formação profissional capaz de possibilitar a ascensão da mulher ao mercado de trabalho; conseqüentemente, uma participação mais efetiva nas despesas do lar via manutenção de um status social, ainda alicerçado na figura feminina de mãe, protetora, esposa e dona de casa. Podemos comprovar esse fato pelo currículo do colégio e por meio do relato das ex-alunas da instituição, quando questionadas sobre a finalidade do ensino na época. Nas palavras de uma ex-aluna:

Nós tínhamos Educação Artística, aula de bordado, aula de pintura, aula de crochê. Eu aprendi muita coisa com a irmã Ullderica, uma freira italiana. Ela dava essas aulas extra-sala. A gente ia para o pátio, bordava, aprendia muitas coisas para sermos boas donas de casa (ENTREVISTA Nº 6, 2010).

As disciplinas de desenho, artes e trabalhos manuais, além de servirem para iniciar nos alunos o aprendizado de um ofício, também colaboravam com o desenvolvimento do respeito mútuo e a valorização pelo trabalho (SOUZA, 1998).

Em relação aos princípios religiosos, uma ex-aluna, em seu depoimento, confirma a importância que a família atribuía ao ensino desenvolvido no colégio, à formação moral e religiosa. Apesar de existir na cidade outra escola de ensino secundário, o colégio se diferenciava pela educação religiosa e por receberem nesse tipo de ensino somente mulheres. De acordo com o seu depoimento:

Eu fui estudar no colégio porque na época existiam duas escolas na cidade, o colégio dos padres e o colégio das freiras. No das freiras só estudavam mulheres, então tive que ir pra lá. A família da gente achava importante estudar em um colégio de freiras. A formação moral e religiosa para os pais daquela época era muito importante. O sonho dos pais é que suas filhas estudassem num colégio que se preocupava em dar uma educação que iria formar o caráter e ensinar a religião católica (ENTREVISTA Nº 5, 2010).

A ascensão profissional também é evidenciada nas narrativas das ex-alunas do curso normal. A respeito disso, a mesma entrevistada acima relata:

Graças ao colégio, e eu falo de coração, eu consegui arrumar emprego. Na época em que entrei para estudar não tinha aquele conhecimento sobre a importância do estudo. Mas a escola abriu as portas pra mim. Eu acho que se não fosse o colégio, ter feito o curso normal e me

tornado professora, eu não seria o que sou hoje e não teria feito dos meus filhos o que são hoje (ENTREVISTADA Nº 5, 2010).

A presença no currículo do ensino normal das disciplinas higiene, educação sanitária e artes aplicadas são exemplos a confirmar que a educação do colégio, além de contribuir com a formação docente, tinha também o objetivo de formar a mulher para conduzir o funcionamento de um lar. Nesses conteúdos, as alunas aprendiam noções de higiene e puericultura, organização e funcionamento de uma casa etc.

Nas aulas de trabalhos manuais, mesmo sendo ministradas em horário extra-turmo, as alunas aprendiam os requisitos básicos de bordado, costura e pintura. De acordo com as palavras de uma ex-aluna, nas aulas de trabalho manuais, as alunas aprendiam: “a pintar, bordar e costurar. Tudo que fazíamos era belíssimo, nas exposições realizadas, vendíamos tudo” (ENTREVISTA Nº 3, 2010).

As aulas de música e canto também confirmam a proposta curricular da instituição em colaborar com a formação de moças polidas, educadas e ilustradas. Por meio das noções básicas dos instrumentos musicais, como piano e acordeom, as alunas aprendiam regras de bom comportamento e princípios morais.

Portanto, a educação implantada no espaço escolar daquela instituição atendia aos interesses da cultura dominante, qual seja uma educação voltada à formação da mulher como profissional do ensino, esposa e dona de casa. Essa importância pode ser aferida, em parte, pelas altas taxas de conclusão do curso, pois, de acordo com a tabela 14, desde a formação de sua primeira turma no ano de 1963, o percentual de evasão foi pouco significativo. Do total de ingressantes da primeira turma, 93,1% das alunas concluíram o curso. O pequeno percentual de evasão no curso normal também é constatado nos anos posteriores, especificamente, até o ano de 1969. Esses dados nos permitem concluir que o curso normal oferecido pelo Colégio Imaculada Conceição correspondia à expectativa de ascensão social e educacional almejada pela população tupaciguarense e região.

Ainda sobre a análise da tabela 14, a partir da 11ª turma no ano de 1971, percebemos um declínio do número de matrículas no curso normal. Segundo entrevista nº 07, concedida por uma aluna não concluinte da turma do ano de 1972: “nessa época ou as alunas saíam para casar como eu ou iam cursar outro ensino profissionalizante na escola pública” (ENTREVISTA Nº 7, 2010).

Nessa ocasião, o curso normal já estava se adaptando às imposições da Lei 5.692/71 de 11 de agosto, cuja proposta consistia na alteração da nomenclatura do curso

normal para técnico em magistério, tornando-o um curso profissionalizante. A lei propôs também inovações nos outros segmentos educacionais, como a definição do ensino fundamental como 1º grau, de duração de 8 anos, e o término do processo excludente do exame de admissão. Em relação ao ensino de 2º grau, de três anos de duração, a lei eliminou seu caráter propedêutico e transformou-o em uma estrutura que, segundo o art. 1º da supracitada lei, objetivou:

Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Após a reforma, o curso técnico em magistério passou a adotar disciplinas de cunho profissional, como Didática Geral, Fundamentos da Psicologia, Fundamentos da Sociologia, Educação Artística, Jogos e Recreação, Literatura Infantil, Medidas e Avaliação, Metodologias de Ensino, Educação Moral e Cívica e Organização Social da Política Brasileira, a maioria trabalhada e desenvolvida numa perspectiva educacional. Legalmente, a organização curricular do ensino normal foi respaldada pelo Parecer nº. 349/72 do Conselho Federal de Educação, que versava sobre a habilitação específica para o magistério. De acordo com esse parecer, a organização curricular do magistério deveria ter como base um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte de formação especial que representava o mínimo necessário à habilitação profissional.

A organização curricular, composta por uma base comum em âmbito nacional e uma parte de formação específica, não foi observada e nem implementada de forma associada e unificada por todos os envolvidos no cenário educacional. Fato esse que, de certa forma, contribuiu com a progressiva desvalorização do profissional docente durante o tempo em que vigorou essa lei (PIMENTA, 1988). Ainda em consonância com o pensamento acima exposto, a mesma autora apresenta algumas características do curso de magistério após a aprovação da Lei 5.692/71, respaldando o processo de descaracterização à qual o ensino normal fora submetido. Em suas palavras, Pimenta declara:

Apresenta-se esvaziado em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
Habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;
A disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos,

psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em ensinar-se superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;

O estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes, ele não é realizado; tem sido utilizado com desculpa para se fechar as habilitações de magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar; tem sido interpretado como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido;

Não há articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo comum e da parte diversificada, e nem entre estas... (1988, p. 107).

Com a transformação do ensino normal para curso técnico em magistério, iniciava-se um processo de desprestígio dos cursos de formação docente, culminando, posteriormente, com o declínio e a extinção de vários cursos normais em todo o Brasil. No que diz respeito ao ensino no nível de 2º grau, a partir da introdução da lei 5.692/71, Mendonça esclarece:

[...] este estava sob a regulamentação da Lei nº 5.692/71 que reformulou e implantou a terminalidade dos estudos para o segundo grau, estabelecendo a profissionalização compulsória para todos os estudantes secundaristas. O Curso Normal, neste contexto, foi legalmente descaracterizado como formador do professor primário (2000, p. 99).

Segundo as determinações da lei, as disciplinas introduzidas passaram a ser trabalhadas com o objetivo de capacitar o estudante do curso normal a executar a função de mestre especificamente para o ensino da leitura e escrita, não se preocupando com a formação ou com a qualidade educacional inerente ao ofício de educador do ensino primário e infantil. Nomeadamente, o curso técnico em magistério passou a assumir um caráter mais pragmático, propiciando o aligeiramento da formação docente. Essas alterações provocaram uma queda na qualidade do magistério primário, contribuindo, progressivamente, para sua decadência. Além desse aspecto, também exacerbou o empobrecimento pedagógico dessa modalidade de ensino o fato de a lei incentivar a maximização dos rendimentos por meio do estabelecimento de mínimos custos, com o intuito de alcançar maior produtividade.

Todos esses fatores, direta ou indiretamente, facilitaram a transformação das escolas normais em centros de formação de mão de obra, cujo propósito maior não estava relacionado à formação de professores primários e, sim, na busca do atendimento às exigências do mercado de trabalho em contínua expansão. Pensamos que esse

processo reverberou em Tupaciguara-MG, favorecendo o relativo declínio do curso de formação de professores primários do Colégio Imaculada Conceição.

Por ser um colégio confessional privado, o ensino oferecido pela instituição não era gratuito, indicando, à primeira vista, um status de privilégio social para quem tivesse condições de pagar pelo acesso ao ensino. No entanto, segundo o registro de matrícula das três primeiras turmas informando a profissão dos pais ou responsáveis pelas alunas matriculadas, a situação parecia ser outra. De acordo com o livro, com relação às mães, os dados apontaram para a existência de: uma costureira, quarenta e duas domésticas¹⁷ e três professoras. No que diz respeito à profissão dos pais, encontramos a seguinte realidade:

Profissão/pai	Total	Profissão/pai	Total
Alfaiate	1	Funcionário Público	1
Boiadeiro	2	Hoteleiro	1
Coletor	3	Lavrador	6
Comerciante	11	Marceneiro	2
Comissário	1	Mecânico	1
Contador	3	Médico	1
Dentista	2	Motorista	2
Desenhista	1	Pedreiro	3
Escrivão	2	Sapateiro	1
Fazendeiro	30*		

Quadro 5 - Profissão dos pais e responsáveis

*Não há registro se a categoria fazendeiro relacionava-se a lavradores, agricultores ou arrendatários.

Fonte: Livro de Registro de Matrículas - curso normal 1961-1968.

¹⁷ Não há registro se a categoria doméstica referia-se a empregada doméstica ou dona de casa (Livro de Registro de Matrículas – curso normal 1961-1968).

Nesse aspecto, concluímos não ser a clientela do colégio originária somente de um segmento social considerado economicamente abastado, mas de outros grupos da sociedade. Conforme o relato da entrevistada nº 03, aluna da 2ª turma, várias estudantes possuíam condições financeiras favoráveis, contudo existiam algumas alunas que recebiam bolsas e aquelas que trabalhavam na escola para pagar os estudos:

Muitas alunas eram filhas de fazendeiros ricos da região, outras de comerciante, pedreiro, funcionário público como eu. Tinham também as alunas internas que, além de possuírem dinheiro para pagar os estudos, também pagavam para morar, mas também tinha aluna pobre, eu mesma conhecia muitas que recebiam bolsas, ou trabalhavam no colégio para pagar os estudos (ENTREVISTA Nº 3, 2010).

Em relação às discentes que não possuíam condições financeiras para manter as mensalidades cobradas, era comum a instituição receber de órgãos públicos, como Prefeitura Municipal e Ministério da Educação e Cultura – MEC, subsídios destinados a custear o ensino, para aquelas alunas impossibilitadas de pagar. Esta afirmação pode ser corroborada por meio da seguinte correspondência emitida pelo MEC:

Foram liberadas as verbas de bolsas de estudo de 1961 conforme impressos anexos e dentre de breves dias serão liberadas as de 1962. Isso representa o trabalho da Inspetora Aspásia Vieira Ayer que foi especialmente designada para verificar nesta Inspetoria Seccional a exatidão dos dados para a concessão das bolsas referidas. Realizou a Inspetora Aspásia, desinteressadamente, um trabalho completo e fundamentado de vários dias de verificações nesta cidade, concluindo com seu parecer favorável à citada liberação. Assim sendo, desejáramos oferecer à Inspetora Aspásia uma lembrança em que participassem todos os estabelecimentos de ensino beneficiados, além dos Inspectores desta [...]. De acordo com a exposição, solicitamos de V. S., se achar justa, a sua colaboração de 1% sobre a quantia recebida para a oferta dessa lembrança (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1963).

Verificamos, que, para serem concretizadas as deliberações sobre as bolsas de estudos, o MEC exigia do colégio a colaboração de 1% do valor total recebido destinado à inspetora designada em acompanhar a aplicabilidade do processo de requisição das bolsas de estudo. Em resposta ao pedido de concessão a essa colaboração, o colégio enviou uma correspondência para o MEC, contendo o seguinte teor:

Senhora Inspetora:

Passo às suas mãos as quatro vias de folhas de Pagamento das bolsas de estudo de 1961 devidamente preenchidas. Estamos de acordo em

ceder 1% para a lembrança que desejam oferecer a Inspetora Aspásia Vieira Ayer pelo seu admirável trabalho em prol dos estudos dos necessitados. Peço ainda o obséquio de verificar a lista das bolsitas de 1961, a relação que chegou aqui está incompleta; nas folhas de pagamento, coloquei os nomes que faltam [...]. Agradeço sua atenção e subscrevo-me cordialmente (GEMA, 1963).

Além dos subsídios em forma de bolsas de estudos, que garantiam às alunas mais carentes a participação no processo educacional do colégio, a instituição recebia jovens que, em troca de serviços prestados, eram autorizadas a estudar no estabelecimento. Tais alunas moravam na instituição e, como forma de pagamento pela educação, realizavam serviços domésticos como: lavar, cozinhar, arrumar, dentre outros. A entrevistada nº 6, uma das estudantes que morava e trabalhava no colégio, relatou em entrevista a rotina de trabalho na instituição:

Tinha dia que a gente levantava às quatro horas da manhã. Fazia os trabalhos e os afazeres do colégio, organizava o café da manhã para as internas, varria o pátio, lavava o banheiro. Especificamente no meu horário de recreio eu ia ao correio buscar as correspondências ou ao supermercado. As irmãs cozinhavam, mas nós cuidávamos de lavar as panelas e os pratos, quase não tinha tempo para almoçar, só que todas nós trabalhávamos, não só as alunas que moravam lá trabalhavam, mas todas nós, inclusive as irmãs, trabalhava-se muito (ENTREVISTA Nº 6, 2010).

Nesse contexto, além de cumprir a carga horária determinada pela escola com os estudos, algumas alunas, como pagamento pela educação recebida, prestavam serviços domésticos no estabelecimento de ensino. Segundo as narrativas de algumas entrevistadas que trabalharam no colégio, apesar de sentirem-se agradecidas por terem estudado na instituição, terem se formado e alcançado ascensão profissional e social, as mesmas relataram que foram submetidas a uma sobrecarga de trabalho e exploração. A esse respeito à entrevistada nº 6 esclarece:

Eu morei no colégio durante toda minha formação como professora, não tinha tempo para nada, corria de um lado para o outro, nem durante o recreio eu podia descansar, às vezes no domingo dava para fazer as lições, naquela época só se trabalhava, desde a hora que acordava até a hora de dormir (Ibid.).

Outra ex-aluna que morava na instituição ainda descreve: “Não podia pagar os estudos, eu era muito pobre, graças às irmãs eu consegui me formar, trabalhei muito, mas não me arrependo, se não fosse assim, eu não teria me formado” (ENTREVISTA Nº 8, 2010).

Para quem não recebia alguma forma de benefício, a instituição mantinha um controle mensal dos pagamentos das mensalidades, inclusive das alunas internas, que, além de pagarem para morar e estudar, pagavam para freqüentar as aulas específicas de trabalhos manuais, como pintura, bordado, violão, piano e datilografia oferecida pelo colégio em horários extra-turno.

1969

	Internas	matut	tarde	Not	alms	Junho	Julho	Agosto
3 Maria Aparecida Estilhe	70,00	250,00	250,00	150,00	400,00	page 11	400,00	200,00
4 Renúcia	70,00	---	---	---	---	---	---	---
7 Maria Cristina de Oliveira	70,00	250,00	---	---	500,00	pg. 12	250,00	---
8 Maria Cristina Aguiar	70,00	300,00	200,00	250,00	---	pg. 11	150,00	---
9 Ana Lucia Branco	70,00	250,00	100,00	---	400,00	pg. 12	---	---
10 Maria Rabelo	70,00	750,00	---	---	---	pg. 12	400,00	---
11 Mariana Antonia Abente	70,00	250,00	---	---	---	---	---	250,00
13 Helena Silva Abente	70,00	300,00	100,00	---	---	pg. 12	---	---
14 Lúcia Maria Araújo	70,00	---	---	---	---	---	---	---
15 Ester Wulissa Araújo	---	---	---	---	---	---	---	---
16 Ana Maria Soares	150,00	70,00	---	---	400,00	100,00	---	300,00
17 Dolores Maria Soares	150,00	70,00	---	---	400,00	100,00	---	300,00
18 Rosalina Ap. de Silva	70,00	250,00	---	---	500,00	pg. 12	---	---

Foto 8 - Livro de registro de pagamento de mensalidade –alunas internas, 1969
Fonte: Acervo documental do Colégio Imaculada Conceição.

	Datilografia	abril	junho	agosto	setembro	outubro	novem
1	albaris Neves	10,00	10,00	-----	-----	-----	-----
2	Albaris Amélia	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
3	Lucil Abente	10,00	10,00	-----	-----	-----	-----
4	Sandra Rosa	10,00	10,00	-----	-----	-----	-----
5	albaris Soares	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
6	albaris Souza	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
7	Albaris Reis	10,00	desist.	-----	-----	-----	-----
8	Eny Silva	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
9	Cleusa	-----	-----	10,00	10,00	20,00	20,00
10	albaris Cardoso	-----	-----	-----	-----	-----	-----
11	albaris Cardoso	-----	-----	-----	-----	-----	-----
		80,00	70,00	50,00	50,00	60,00	60,00

Foto 9 - Livro de registro de pagamento de mensalidade - alunas internas - aulas de datilografia, 1969

Fonte: Acervo documental do Colégio Imaculada Conceição.

A partir desses dados, concluímos que o colégio, mesmo possuindo um caráter privado, que poderia ter privilegiado apenas as filhas de um segmento social considerado economicamente mais favorável do município e região, a instituição, por meio do trabalho realizado por algumas jovens que prestavam serviços domésticos no estabelecimento de ensino, como forma de pagamento pelos estudos, ou via recebimento de subvenções governamentais, garantia o atendimento a uma parcela da população, cuja renda não facilitaria o acesso e a permanência em uma instituição privada de ensino.

No entanto, ao “acolher” alunas provenientes de camadas sociais menos favorecidas, o colégio dispunha de práticas para diferenciá-las. Segundo as narrativas de algumas ex-alunas, o horário de recreio do ensino normal era diferente do ensino ginásial. No recreio, após o lanche, as alunas regulares podiam freqüentar outros espaços como biblioteca, laboratório, capela. As alunas internas iam merendar em um refeitório situado no interior do colégio. Ao término do lanche, regressavam ao pátio, buscando compartilhar com as demais o restante do tempo do recreio.

Várias irmãs acompanhavam regularmente o momento do recreio, ocupando pontos estratégicos no pátio e em outros locais da instituição; sempre em silêncio, observavam tudo o que ocorria naquele período. Segundo uma entrevistada: “tudo era muito vigiado, as irmãs estavam em toda a parte, no entanto para nós era comum, às vezes, nem percebíamos que estávamos sendo vigiadas” (ENTREVISTA Nº 7, 2010).

Próximo ao pátio, mas construído na parte interior do prédio, localiza-se o anfiteatro, ambiente utilizado para exposições, peças de teatros ou outros eventos. Os dormitórios, refeitório, sala íntima, banheiros internos, cozinha e demais compartimentos, apesar de estarem localizados no mesmo edifício, eram separados da área destinada ao colégio, como salas de aula, diretoria, secretaria, sala de professores, banheiros para alunos, laboratório, biblioteca etc.

Os dormitórios, conforme o relato das ex-alunas, era grande e arejado, sendo que cada quarto possuía espaço para abrigar várias camas dispostas lado a lado. Em cada um dos quartos ocupados pelas alunas, havia uma irmã responsável em zelar, cuidar e colaborar com a manutenção da ordem e regras impostas pela instituição. De acordo com uma ex-aluna: “tinha uma irmã que dormia no quarto com as internas, minha cama era ao lado dela, ela era responsável por todas nós, não fazíamos nada sem sua autorização” (Ibid.).

Ainda conforme relatos das ex-alunas do colégio, nas paredes das salas de aula, ficavam expostos mapas do Brasil, cartazes, crucifixo com a imagem de Jesus Cristo (pregado, geralmente, acima do quadro negro) e quadros de Nossa Senhora, pendurados não só nas salas de aula, mas em vários outros compartimentos da instituição, como corredores, sala de reunião, secretaria, diretoria etc. As carteiras ficavam enfileiradas, e a mesa do professor, disposta em cima de um tablado existente em todas as salas de aula, indicava certa “superioridade” em relação ao aluno.

Por meio da verificação em atas, documentos da escola e no relato dos entrevistados, o uso diário do uniforme era obrigatório durante o período escolar. O uniforme habitual compunha-se por uma saia azul-marinho, de altura abaixo dos joelhos, blusa branca de mangas curtas, meias brancas três quartos e sapatos pretos, conforme se pode visualizar na figura apresentada a seguir.



Foto 10 - Alunas do curso normal, [196-]

Fonte: Álbum de fotografias do Colégio Imaculada Conceição

Quando as alunas participavam de algum evento festivo na instituição ou na cidade, era utilizado o uniforme de gala composto por blusa de seda de mangas longas, cor branca, colete azul-marinho, saia azul-marinho pregueada, luvas brancas, sapato fechado de cor preta, meias branca e boina.



Foto 11 - Aluna com uniforme de gala, [196-]

Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna do Colégio.

Já as alunas internas, durante o período escolar, usavam o mesmo uniforme que as demais e, frequentemente após as aulas, trajavam um vestido xadrez. Não era permitida a entrada à escola sem o uniforme, mesmo quando as alunas retornavam à instituição em outro horário.

A primeira diretora do colégio foi a Madre Superiora irmã Maria Gema Ferreira da Silva. No ano de 1976, em substituição à Irmã Maria Mercedes, assumiu a direção do colégio a Irmã Maria Teresa de Moraes, cuja permanência estendeu-se até o ano 1992¹⁸. Além das irmãs que atuavam como docentes, alguns educadores do curso normal, apesar de possuírem formação superior, não tinham habilitação pedagógica específica para lecionarem os conteúdos trabalhados. Ocorria o fato de um professor com formação em Direito ou Odontologia ministrar aulas de Biologia, Português ou Língua Estrangeira, ou de as próprias irmãs, com formação religiosa, lecionarem conteúdos específicos como Português, Matemática, Geografia e História (LIVRO DE FREQUENCIA DOS PROFESSORES, 1955 -1965).

Conforme relatos de alguns docentes entrevistados, a escolha do professor para lecionar no colégio ocorria mediante os seguintes procedimentos: indicação política, em atendimento ao pedido de alguma pessoa influente da cidade, como o padre da paróquia

¹⁸Em virtude de termos obtido essa informação após o encerramento da pesquisa e a finalização do texto, não foi possível esclarecer o motivo pelo qual, no ano de 1976, a diretora do colégio a Irmã Maria Mercedes foi substituída pela Irmã Maria Teresa de Moraes.

ou de um fazendeiro; ou a convite das próprias irmãs que atuavam à frente da administração do colégio. A maioria dos docentes escolhidos já lecionava ou possuía alguma experiência como docente em outras escolas da cidade.

3.2 Curso Normal: Currículo e Práticas

Os conteúdos curriculares definidos para o curso de formação de professores primários em Minas Gerais foram estabelecidos em conformidade com o Decreto Lei n.º 8.530 de 1946, que, em seu capítulo segundo, Art. 8º, definia as seguintes disciplinas curriculares para as escolas normais:

Curso Normal: Português, Matemática, Física, Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música, Canto, Desenho, Educação Física, Recreação, Jogos, Biologia, Psicologia Educacional, Higiene e Puericultura, Prática de Ensino, Metodologia, Sociologia, História, Filosofia da Educação, Trabalho Manuais (BRASIL, 1946).

Fundamentada na Lei Orgânica do Ensino Normal, o referido Decreto procurava instituir uma uniformização nas práticas curriculares, aspirando conseguir uma melhoria do ensino mediante a declaração de diretrizes e normas para o curso de formação de professores. Nesse contexto, podemos citar, dentre outras atribuições instituídas pela Lei, a criação das escolas normais rurais; a caracterização do ensino normal como um ramo do ensino secundário e o planejamento do ensino normal segundo as necessidades específicas regionais. O objetivo maior seria promover a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância (BRASIL, 1946).

Nessa ocasião, o ensino normal era destinado a atender, em sua maioria, o público feminino, portanto, o modelo curricular das escolas normais procurava definir a formação à qual a mulher deveria ser submetida. Nas palavras de Silva, o currículo das escolas normais femininas pautou-se pela: “diferenciação que deveria ser dada à mulher, acoplado ao desenvolvimento de sua natureza, o modelo de mulher esperado pela sociedade” (2005, p.149). O currículo constituía uma relação de poder e controle, podendo priorizar a cultura geral em detrimento da cultura pedagógica específica e, dessa forma, assegurar a continuidade do ideal pedagógico de formação das mulheres para o casamento.

Por muito tempo, travou-se um confronto curricular entre os defensores da cultura literária e os da cultura científica, no entanto, em decorrência das mudanças provocadas pela modernidade, a ciência passou a ser um dos meios a contribuir com a entrada dos cidadãos ao mercado de trabalho, abalando as bases da cultura clássica. Especificamente no Brasil, segundo Souza:

Os defensores do ensino científico clamavam pelo preparo dos jovens para os desafios da sociedade moderna. A diversificação dos estudos secundários encontrava grande aceitação entre a intelectualidade brasileira quando concebida no tocante à formação profissional. Porém, no âmbito dos estudos secundários de caráter geral, as divergências foram inconciliáveis. Para os defensores do ensino científico, tratava-se de atualizar a educação nacional à modernidade; para os propugnadores do ensino literário, uma educação geral desinteressada era o que mais convinha à formação das elites dirigentes (2008, p. 97).

Após vários debates e iniciativas de reformas no ensino secundário brasileiro, ao longo da Primeira República, algumas alterações curriculares, como a inserção de elementos nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, História, Geografia e outras, colocaram a supremacia da cultura clássica em declínio. Citamos como exemplo a reestruturação curricular proposta pela reforma nº. 11.530 de 18 de março de 1915, instituída por Carlos Maximiliano. Tal reforma reorganizou o ensino secundário e superior, além de eliminar o ensino da língua grega no currículo secundário. O latim foi mantido, porém com o mesmo peso que as demais disciplinas. Esta reorganização possibilitou uma educação voltada mais para a especialização, contribuindo com a descaracterização da educação preconizada pela cultura humanística.

Nos anos 1920, o debate entre a redefinição do projeto educacional das elites retomou a discussão sobre a legalidade dos estudos clássicos e científicos. Nesse período, questionava-se, principalmente, pelos educadores partidários da Escola Nova, quais os objetivos do ensino secundário, qual a seriação a ser definida, qual a legitimidade dos exames e a extensão dos programas. Havia um desejo, por parte dos educadores envolvidos nesse debate, de reorganização do ensino secundário com vistas a adequá-lo às necessidades da vida moderna, imposta pelo desenvolvimento industrial, urbano e o projeto de reconstrução nacional. Era necessário reconstruir o ensino secundário, mas, conforme explicita Souza: “[...] de forma que ele não perdesse as

características de uma formação de classe de caráter liberal e intelectual.” (2008, p. 132).

A partir da reforma de Francisco Campos em 1931 e a de Gustavo Capanema, no ano de 1942, o ensino secundário passou a ser organizado efetivamente privilegiando uma cultura geral, desinteressada, de caráter seletivo, legitimando ser a educação destinada ao atendimento das elites brasileiras.

Com a reforma de Francisco Campos, o ensino secundário passou a ter duração de 7 anos, dividiu-se em um ciclo com caráter formativo e outro propedêutico, valorizando-se mais o estudo das ciências físicas e naturais. A partir dessa reforma, a frequência passou a ser obrigatória, introduziu-se o regime de seriação, passou-se a exigir aprovação em todas as disciplinas como pré-requisito para se alcançar a promoção e habilitação nos dois ciclos para o ingresso no ensino superior. Nessa ocasião, o curso secundário era o único a possibilitar aos estudantes acesso à universidade, sendo que os demais cursos, de caráter técnico-profissional, como curso normal, agrícola, comercial, e industrial, pautavam-se pela terminalidade, confirmando a existência de uma educação para as elites e outra para as camadas populares.

Em relação aos aspectos curriculares, a valorização nos planos de estudos das ciências físicas e naturais preconizados pela reforma, colaborou para diminuir a influência da formação clássica na formação dos estudantes. De acordo com Souza: “[...] as medidas tomadas repercutiram na institucionalização da escola, introduzindo os ciclos como estratégia de diversificação dos estudos e abalando a primazia das humanidades.” (2008, p. 163).

Diversos segmentos sociais brasileiros criticaram a reforma estabelecida por Francisco Campos, inclusive os educadores e intelectuais do movimento católico. Para esses, o valor cultural humanístico relacionava-se ao modo como a Igreja concebia a ordem social. Desta forma, com o ingresso de Gustavo Capanema no ministério da Educação e Saúde a partir do ano de 1942, reformas parciais, conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino foram decretadas, contribuíram com a restituição nos aspectos curriculares do caráter humanista, anteriormente reestruturados após a Reforma Francisco Campos.

A Lei Orgânica nº.4.244, de 09 de abril de 1942, estabeleceu dentre outras medidas, a divisão do ensino em dois ciclos, sendo o primeiro ginásial de formação geral, de 04 anos de duração e o segundo ciclo com duração de 03 anos, compreendendo dois cursos paralelos, o clássico e o científico. O currículo do ensino secundário,

preconizado pela Lei, privilegiava a formação geral e desinteressada, característica dos estudos humanísticos. Segundo Souza:

A formação humanista no ensino secundário justificava-se por ser esse nível de ensino que poderia haver-se com o ‘difícil problema da significação do homem, este problema crítico, de que depende o rumo de uma cultura e de uma civilização, o rumo das organizações políticas, o rumo da ordem em todos os terrenos da vida social.’ Cabia ao ensino secundário dar aos adolescentes uma concepção do que era o homem, o ideal da vida humana e a consciência da significação histórica da pátria (2008, p. 175-176).

A formação humanista, exaltada por Gustavo Capanema, efetivou-se pela importância dada ao estudo do Latim, inclusão da língua Grega no curso clássico e na reorganização das matérias literárias e científicas.

Em relação à educação para as mulheres, a Lei Orgânica do Ensino Secundário estabeleceu a frequência em estabelecimentos exclusivamente femininos, inserção da disciplina Economia Doméstica no currículo, além de disporem-se contrários à educação em salas separadas para homens e mulheres, em escolas frequentadas por ambos os sexos. Este dado revela a posição conservadora do Ministro Gustavo Capanema e do governo, uma vez que, a partir dessa imposição legal, criavam-se possibilidades para legitimar o papel da mulher na sociedade como esposa, mãe e dona de casa.

A introdução da disciplina Economia Doméstica nos currículos do ensino secundário comprova esse fato. Nesse conteúdo, as mulheres aprendiam os requisitos fundamentais para o funcionamento de um lar. Desde o arranjo, higiene, preparação e conservação de uma casa, uso de roupas e alimentos, contabilidade doméstica, noções de puericultura, noções de serviço social até trabalhos manuais como: costura, crochê, tricô e bordado. Nas palavras de Souza: “conteúdos específicos para a educação feminina foram incluídos no currículo num momento de redefinição do papel da mulher na sociedade brasileira” (2008, p. 180).

Nesse período, havia a atuação do movimento feminista brasileiro, reivindicando uma participação mais efetiva da mulher na sociedade por meio do direito ao voto, entrada no mercado de trabalho, paridade sexual, dentre outros. Como tais reivindicações não eram bem aceitas no âmbito conservador da sociedade brasileira, a educação constitui-se em um dos instrumentos eficazes a reforçar e inserir os valores femininos tradicionais, ameaçados pelos defensores da emancipação da mulher na sociedade.

Além da educação, o discurso higienista propagado na época, também, tornou-se um dos mecanismos a reforçar a escolarização dos saberes para o cuidado do lar, da família e dos filhos, legitimando o papel secundário da mulher no cenário social brasileiro.

Como a maioria das escolas de formação docente da época, o Colégio Imaculada Conceição manteve seu currículo em conformidade com a lei. De acordo com o diploma de uma ex-aluna do curso de formação de professores primários do colégio, as disciplinas da primeira turma do curso normal estavam assim distribuídas nas três séries: Português, Matemática, Física, Química, Anatomia e Fisiologia Humana, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos, Música e Canto, Metodologia do Ensino Primário, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Biologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Higiene e Biologia, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Orientação Educacional, Religião, Geografia, Latim, Francês e Inglês.



Figura 3 - Diploma da 1ª Turma do curso normal - Colégio Imaculada Conceição

Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.

direção do estabelecimento foi bem elaborado, obedecendo ao número de aulas exigidas e todas as matérias estão sendo ministradas de acordo com o programa em vigor. Visei os documentos apresentados pelas alunas. As aulas transcorreram normalmente, não havendo ocorrências a registrar. 11/05/1961, Dorvina Ribeiro, Inspetora designada (LIVRO DE FISCALIZAÇÃO..., 1961).

Sabemos que, ao analisar as matérias curriculares, não estamos apenas verificando o elenco de disciplinas da escola, mas tencionando estabelecer uma forma de compreender como os conhecimentos são discutidos no cotidiano escolar e quais eram os conteúdos priorizados durante a dinâmica educativa pudessem induzir ao questionamento de atitudes e valores permeados na sociedade. Nas palavras de Silva:

[...] é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua 'verdade' (SILVA, 2001, p. 10).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61, várias alterações no campo educacional foram definidas. Em relação ao Ensino Normal, a lei no capítulo IV, art. 52, estabelecia:

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

Procurando estar em conformidade com a Lei, o colégio alterou sua proposta curricular. Esta afirmação está contida no registro de visita, feito pela inspetora, que atesta as seguintes considerações:

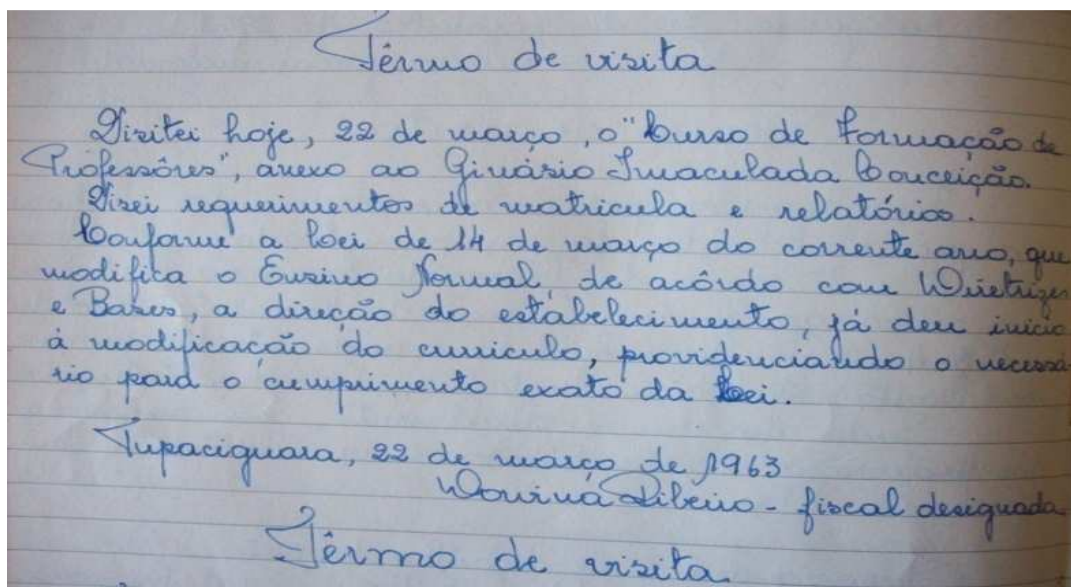


Foto 12 - Termo de visita inspetor de ensino, 1963

Fonte: Acervo documental do Colégio Imaculada Conceição.

A partir do ano de 1963, o quadro curricular do curso normal foi organizado de acordo com as determinações da LDB de 1961. Não obstante, cabe salientar que as alterações curriculares do ensino normal de Minas Gerais, ocorridas após a instauração da LDB/61, eram acompanhadas e cumpridas em conformidade com as resoluções deliberadas pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Fato este comprovado no Livro de Termo de Visita dos Inspectores do curso normal:

Termo de Visita

Visitei hoje o Colégio Normal anexo ao Ginásio Imaculada Conceição. Na oportunidade, levei à diretora do Colégio os recortes do Órgão Oficial do Estado contendo os novos programas publicados e elaborados pelo Conselho Estadual de Educação. Solicitei da mestra de Didática que observasse o Programa a seu cargo, procurando ministrá-lo pelo menos em parte, ainda neste ano letivo [...] (LIVRO DE VISITA INSPETOR DE ENSINO, 1964).

Segundo relatório expedido para a Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, no ano de 1966, o horário para frequência das alunas à biblioteca seria definido pela administração do colégio; a disciplina desenho iria compor as diversas matérias e o elenco de disciplinas curriculares do curso normal ficaria assim distribuído:

Disciplinas Obrigatórias	Séries	Disciplinas Optativas	Séries	Prática Educativa Obrigatória	Séries	Práticas Educativas Optativas	Séries
Português	1ª 2ª e 3ª	Sociologia Educativa	3ª	Educação Física	1ª 2ª e 3ª	Educação Musical	1ª 2ª e 3ª
Matemática	1ª e 2ª	Educação Pré-Primária	2ª e 3ª			Educação Religiosa	1ª 2ª e 3ª
Estatística	3ª	Inglês	1ª				
Estudos Sociais Brasileiros	1ª						
Sociologia Educativa	2ª						
Filosofia da Educação	3ª						
Didática	1ª 2ª e 3ª						
Psicologia Educativa	1ª 2ª e 3ª						
Biologia Educativa e Higiene	1ª 2ª e 3ª						

Quadro 6 - Quadro de disciplinas do curso normal - 1966

Fonte: Arquivo de correspondência expedida e recebida do Colégio Imaculada Conceição.

Desde o início das atividades do curso normal, as aulas aconteciam no período matutino, sendo ministradas de segunda a sábado, com início às 7h00 e término às 11h30min. No ano de 1968, os conteúdos disciplinares ministrados no curso de formação de professores primários estavam assim distribuídos:

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

Quadro 7 - Quadro de disciplinas do curso normal - 1968

Fonte: Acervo documental Colégio Imaculada Conceição.

Diariamente, as alunas assistiam a quatro aulas, com durabilidade de 50 minutos para cada disciplina.

Dias	1ª. Aula	2ª. Aula	3ª. Aula	4ª. Aula
Segunda	Religião	Ed. Física	Didática	Psicologia
Terça	Psicologia	Literatura	Didática	Biologia
Quarta	Ed. Física	Religião	Sociologia	Didática
Quinta	Língua Portuguesa	Matemática	Biologia	Ed. Moral e Cívica
Sexta	Matemática	Didática	Sociologia	Língua Portuguesa
Sábado	Psicologia	Canto	Didática	Literatura

Quadro 8 - Quadro de horários das disciplinas do curso normal - 1968

Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.

Por meio das práticas curriculares desenvolvidas, a escola buscava legitimar seu pensamento e sua autonomia. Seguindo essa perspectiva, o Colégio Imaculada Conceição, por ser uma escola confessional católica, tinha, nas disciplinas de Educação Religiosa e Canto, uma forma de propagar a fé e os valores morais católicos, exigidos

pela sociedade naquele momento histórico, uma vez que, conforme atesta Souza, por meio dos estudos da Música e do Canto, podiam-se padronizar os costumes, harmonizar o espírito e aquietar os ânimos (1998).

Nas aulas de Canto, ministradas pelas irmãs que possuíam conhecimento musical, as alunas aprendiam os requisitos básicos para o estudo da música, hinos nacionais e sobretudo as canções religiosas. 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 Nº 1, 2010).

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. Comumente, antes de começarem as aulas, a escola estabelecia um ritual de colocar as alunas no pátio para rezar. Nas palavras de uma ex-aluna: “Tinha orações lindíssimas. Dava o sinal, descia todo mundo para rezar no pátio e durante as aulas de Religião, não se podia discordar do que o padre estava ensinando (Ibid.).

Como no interior do colégio existia uma capela, era comum a realização de missas naquele local. 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 outra oração, somente não podiam deixar de rezar antes de começarem as aulas.

A rotina escolar das estudantes do curso normal estava permeada de orações, fosse durante as aulas, pelo “convite” ao retorno à instituição, ou pela atuação do coral sacro. Percebe-se que, por intermédio dos dogmas religiosos professados no interior das práticas curriculares, as aulas de religião configuravam-se num dos principais mecanismos de propagação da fé católica e numa maneira de contribuir com a formação moral das alunas.

De acordo com as análises de documentos, como atas das notas do curso de formação e de algumas entrevistas dirigidas às ex-alunas e ex-professores, as aulas eram, em sua maioria, expositivas, centradas na fala do professor e na cópia das lições de alguns livros didáticos usados nas disciplinas de História e Geografia. Tais livros não possuíam exercícios nem figuras, apenas a parte teórica. Na época, o colégio não

dispunha de livro para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo as narrativas de uma ex-professora da instituição:

Não havia uma proposta pedagógica definida no colégio naquela época. Era só quadro e giz praticamente. Não havia apostilas, nem livros para todos os conteúdos, nem método pedagógico especial. A gente fazia o planejamento no início do ano de acordo com o professor e com a proposta aprovada pela direção da escola. Os professores deveriam cumprir todo o planejamento (ENTREVISTA Nº 9, 2010).

Percebemos, por meio desse depoimento, que a prática educativa desenvolvida pela instituição expressava as características de uma educação tradicional, centrada na figura do professor como único detentor do saber. Os conteúdos, quando eram ministrados utilizando os livros, eram seguidos com rigor de acordo com a organização do autor.

Conforme relato de alguns dos entrevistados, nem todos os professores utilizavam o espaço da biblioteca ou do laboratório durante as aulas. Esses espaços eram usados pelas alunas quando da realização de alguma atividade avaliativa em grupo, ou quando necessitavam de possíveis encontros para finalizar o trabalho ou durante as aulas de ciências. Segundo o relato de uma ex-aluna: “Nós estudávamos o corpo humano em um esqueleto que ficava no laboratório. Alunos de outras escolas também vinham ao colégio estudar o esqueleto [...]” (ENTREVISTA Nº 10, 2010).

O professor era praticamente o único responsável pela dinâmica pedagógica das aulas e, por meio da aplicação de questionários, sabatinas e ditados, verificava se as alunas tinham aprendido ou memorizado o conteúdo. A esse respeito, uma ex-aluna faz a seguinte consideração: “Nas aulas de Português, o professor sempre dava um ditado da lição ou fazia a sabatina, geralmente, havia um sorteio para quem iria ser sabatinado no dia.” (Ibid.).

Diferentemente dos dias atuais, questões sobre sexualidade ou sobre o corpo da mulher não eram abordadas, sendo que, nas aulas de Biologia, comumente o professor desprezava o conteúdo sobre aparelho reprodutor feminino e masculino. A respeito disso uma ex-aluna relata:

Tenho até vergonha de falar, naquela época quando um rapaz sentava num banco, a gente ficava com medo de sentar para não engravidar. Não possuíamos nenhum conhecimento sobre sexo, e nenhum professor discutia isso (Ibid.).

Nas aulas de História, os feitos históricos eram trabalhados como forma de enaltecer os grandes heróis nacionais. Sobre isso, Souza declara:

[...] a história a ser dada no curso preliminar compreendia narrações sobre o descobrimento do Brasil e os principais acontecimentos históricos do país: Independência, República, e o esboço biográfico de homens ilustres (1998, p. 179).

Questões políticas ou sobre a realidade nacional dificilmente eram discutidas. Havia uma forte tendência a exaltar o amor pela pátria, realizando sessões dentro da instituição com intuito de comemorar as principais datas cívicas do país. Nas palavras da entrevistada nº 11: “Tínhamos que decorar o hino nacional, o hino da bandeira, e as datas significativas como a Independência do Brasil, Proclamação da República, Tiradentes... todas essas datas eram comemoradas [...]” (ENTREVISTA Nº 11, 2010).

Nas disciplinas de Geografia ou Educação Moral e Cívica, comumente, os professores listavam nome de rios, capitais e pediam às alunas para decorarem, em seguida, faziam uma argüição. A respeito disso, Souza tece as seguintes considerações: “Para amar a pátria era preciso conhecer tanto suas glórias e seus heróis, cujas virtudes deveriam servir de exemplo, como as suas grandezas e riquezas naturais” (1998, p. 179).

Para a aluna que não respondesse corretamente à argüição, o professor determinava a cópia de, no mínimo, dez vezes da mesma atividade. O intuito desse exercício era possibilitar a memorização do conteúdo.

A Educação Física também trazia, em sua proposta, um objetivo moralizador e higienista. Exercícios com o intuito de tornar os corpos fortes, ágeis e robustos contribuiriam para desenvolver nos cidadãos a coragem e o amor pela pátria. Particularmente, nas aulas de Educação Física, as alunas treinavam jogos variados como vôlei, queimada e handebol, além dessas atividades, algumas alunas praticavam exercícios rítmicos e ginástica olímpica com o intuito de exibir uma melhor performance durante a apresentação do colégio nos desfiles que ocorriam na cidade.

Naquela época, havia uma tradição de se comemorarem as principais datas cívicas do município ou do país por meio da realização de desfiles. As alunas se dispunham em carros alegóricos, carregando bandeiras ou fazendo acrobacias terrestres por meio da demonstração de danças e exercícios rítmicos. Também era comum a participação das alunas em competições estudantis realizadas entre as turmas e com alunos de outras escolas da cidade. Para Souza, a disciplina de Educação Física era:

[...] destacada pela sua influência moralizadora e higiênica. Tornar os corpos ágeis, fortes, robustos, vigorosos. Desenvolver a coragem, o patriotismo. Todo um investimento no corpo dos indivíduos que os engalfinhava nos ideais de moralização e ordenação social (1998, p. 179).



Foto 13 - Alunas com uniforme Educação Física, [196-]

Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.



Foto 14 - Teatro das alunas do curso normal do Colégio Imaculada Conceição, [196-]

Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.



Foto 15 - Desfile aniversário da cidade, [196-]

Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.



Foto 16 - Alunas do curso normal representando as regiões brasileiras, [196-]

Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna

Havia, por parte da instituição, uma preocupação em apresentar para a população de Tupaciguara e região os aspectos culturais não somente do território brasileiro, mas também de outros países. Por meio da análise das fotografias acima, as alunas do curso normal desfilavam com trajes típicos representando as regiões brasileiras ou a cultura de outros países. Todos esses recursos contribuíam para exaltar e enaltecer a educação

proferida pela instituição, perante a sociedade tupaciguarense e, sobretudo, para demonstrar a sua integração com a cultura do país.

Praticamente, quase toda a formação oferecida pelo curso normal contribuía com o exercício do magistério para o curso primário. Nas aulas de didática, confeccionavam-se materiais para serem utilizados como recursos pedagógicos e ensaiavam-se teatros e jograis para serem apresentados em datas significativas. Outra estratégia pedagógica realizada pela professora de didática refere-se ao sorteio de um tema para que as estudantes ministrassem uma aula prática na própria sala de aula. Segundo a entrevistada nº 11:

As aulas de didática eram excelentes, fazíamos materiais para serem usados com os alunos nas escolas. Uma vez, fizemos um quadro valor de lugar para ser trabalhado no conteúdo de matemática em unidade, dezena, centena, milhar. Era feito de papelão, cortado em forma de quadrado, foi coberto com feltro, e as figuras nós colávamos com Bombril, tudo era feito na sala, nós adorávamos confeccionar material didático (ENTREVISTA Nº 11, 2010).

Em referência ao assunto, uma ex-aluna do ano de 1969 declara:

Dentre os momentos de que me lembro com maior prazer nas aulas de didática era o momento de contação de histórias. A professora pedia para contarmos uma história...eu me lembro bem...fui do grupo que apresentou a história do patinho feio. Nós representamos a história utilizando cartazes desenhados e pintados por nós mesmas. Cada grupo foi um tema e cada grupo queria fazer mais bonito. Era muito divertido. Também me recordo dos jograis, sempre havia apresentação de jograis [...] (ENTREVISTA Nº 11, 2010).

Em cumprimento às determinações legais, todos os anos, a instituição comemorava a “Semana da Normalista”, realizada, geralmente, nos últimos meses do ano letivo. De acordo com registro da inspetora designada:

[...] Na ocasião, abordei ainda com a diretora a realização da “Semana da Normalista”, apresentando-lhe a Portaria publicada a esse respeito [...]. Escolheram-se os temas para as conferências e elaboraram-se em definitivo as atividades a serem desenvolvidas. Notei entusiasmo e espírito de colaboração das alunas e professores do Curso Normal [...]. (LIVRO DE VISITA INSPETOR DE ENSINO, 1964).

Verificamos que a “Semana da Normalista” correspondia a um momento de troca de vivências, experiências e uma forma de produção de conhecimento, pois, além da apresentação de trabalhos, havia também a realização de conferências e palestras envolvendo questões educacionais. Segundo relatório expedido para Secretaria da

Educação do Estado de Minas Gerais, a programação da Semana da Normalista em Tupaciguara, no ano de 1965, foi assim definida:

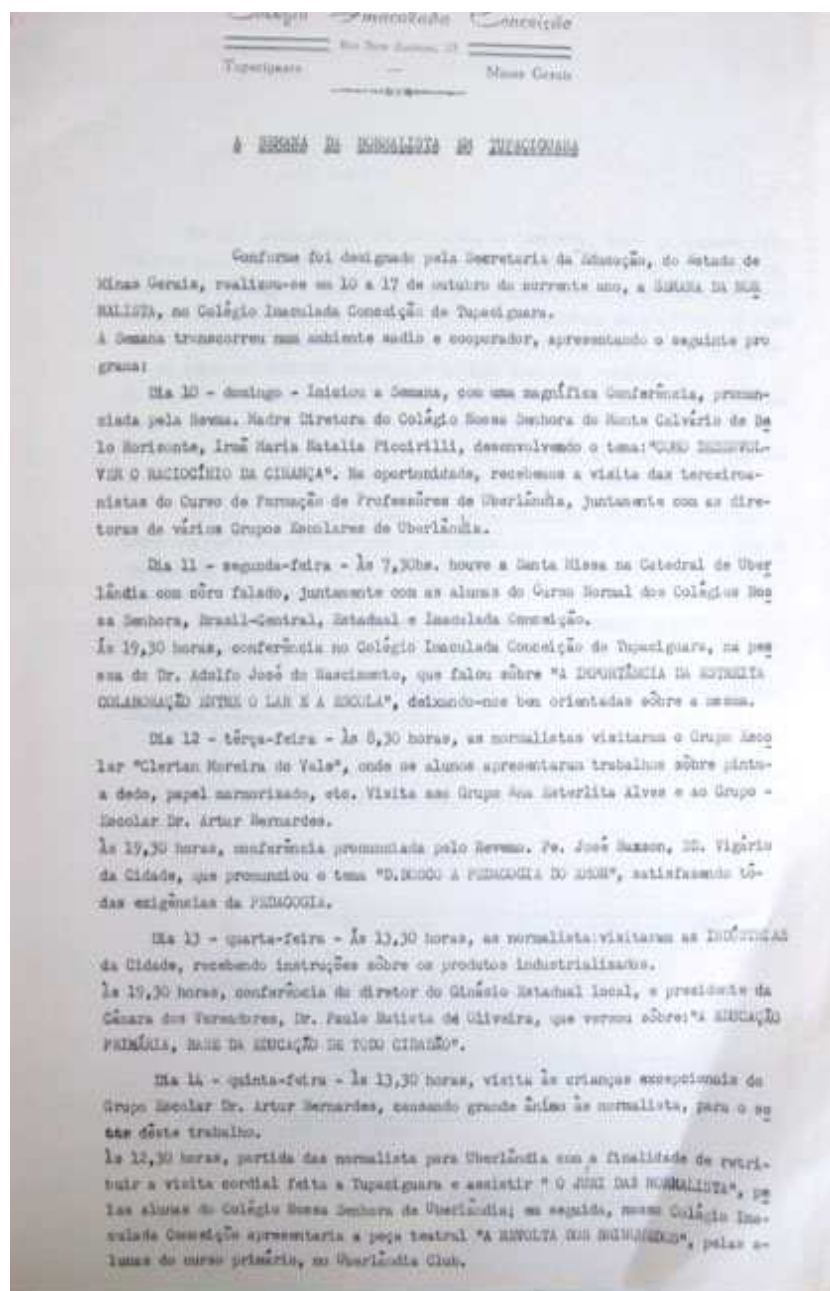


Foto 17 - Relatório Semana da Normalista, 1965

Fonte: Arquivo documental do Colégio Imaculada Conceição

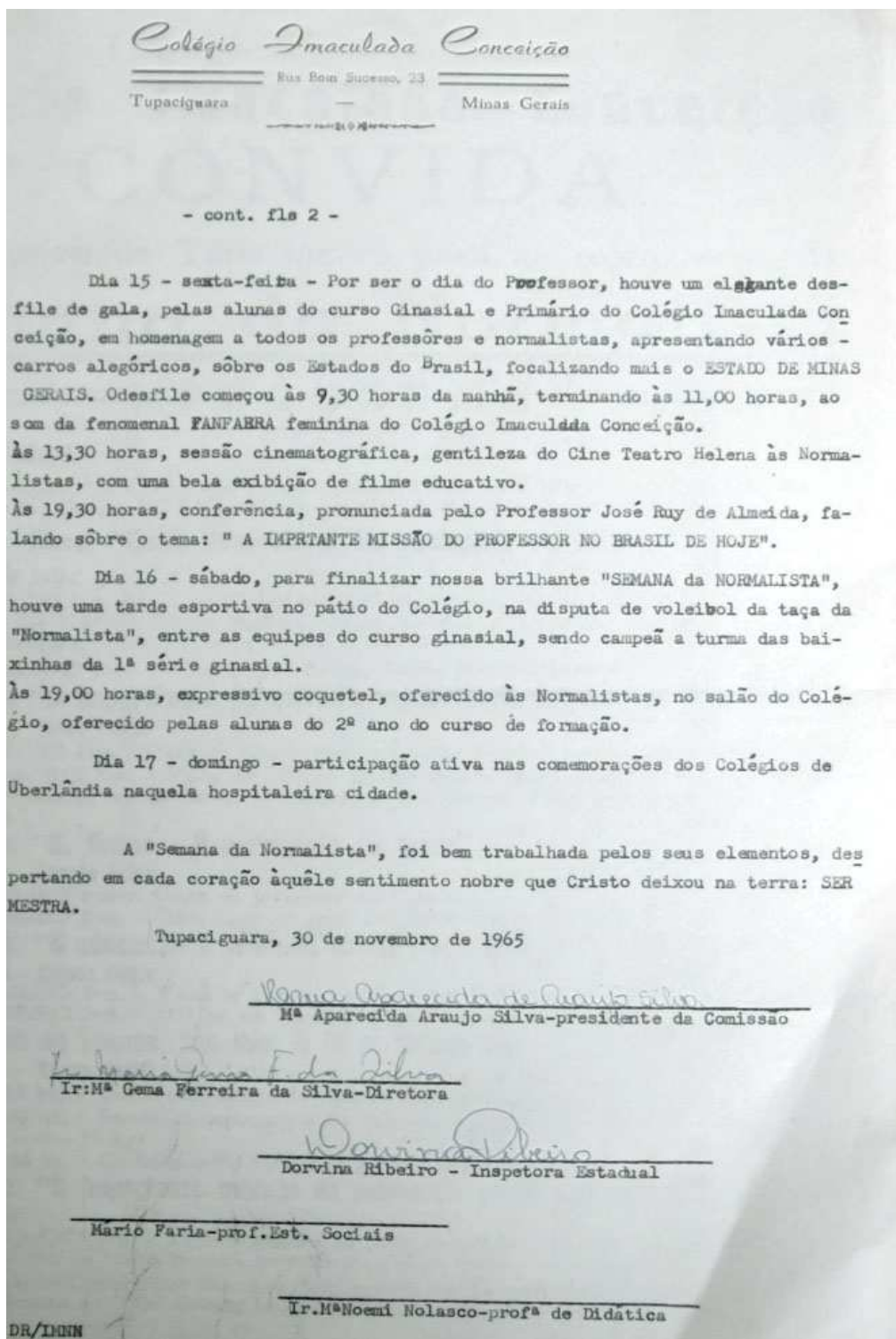


Foto 18 - Relatório Semana da Normalista, 1965

Fonte: Arquivo documental do Colégio Imaculada Conceição

Como esse evento representava um referencial educacional, este deveria ser estendido à comunidade tupaciguarense. Segundo registro no folder abaixo, o colégio convidava o povo de Tupaciguara para participar desse acontecimento e, para aqueles

que, por algum motivo, não poderiam acompanhar a programação da Semana da Normalista, as conferências seriam transmitidas pela rádio da cidade.

Colégio Imaculada Conceição
CONVIDA

O povo de Tupaciguara para as solenidades da
Semana da Normalista

===== **PROGRAMA** =====

Dia 10 - Domingo:
As 14,00 hs. Conferência pronunciada pela Revma Irmã Maria Natalia Piccirilli - D. D. Madre Diretora do Colégio N.º S.º do Monte Calvário de Belo Horizonte.
Tema: "Como desenvolver do raciocínio da criança".

Dia 11 - Segunda Feira:
As 7,30 hs. Missa na Catedral de Uberlândia com coro falado juntamente com as alunas Normalistas dos Colégios: Nossa Senhora, Brasil Central e Estadual. As 19,30 hs visita ao Colégio de Tupaciguara,
As 19,30 hs. — Conferência do Dr. Adolfo José Nascimento.
Tema: "A importância da estreita colaboração entre o lar e a escola".

Dia 12 - Terça Feira:
As 8,30 hs. Visita ao Grupo Escolar Clestian Moreira do Vale.
As 13,30 hs. - Visita ao "Grupo Escolar Ana Esterlita Alves" e ao "Grupo Escolar Dr. Artur Bernardes. As 19,30 hs. - Conferência pelo Revmo. Padre José Bazzon D. D. Vigário da Paróquia.
Tema: "D. Bosco - A pedagogia do amor".

Dia 13 - Quarta Feira:
As 13,30 hs. - Visita às Indústrias da Cidade.
As 19,30 hs. - Conferência do prof: Dr. Paulo Batista de Oliveira.
Tema: "A educação é a base: educação primária direito de todo cidadão".

Dia 14 - Quinta Feira:
As 13,30 hs. - Visita às Crianças excepcionais no "Grupo Escolar Dr. Artur Bernardes.
As 19,30 hs. - O "Juri da Normalista" pelas alunas do Colégio Nossa Senhora.
"A revolta dos brinquedos" pelas alunas do CIC no Uberlândia Club.

Dia 15 - Sexta Feira:
As 9,00 hs. - Desfile das alunas do Colégio em homenagem aos Professores.
As 13,30 hs. - Sessão cinematográfica em homenagem aos Professores e Normalistas. gentileza do "Clube Teatro Helena".
As 19,30 hs. - Conferência do Prof. José Ruy de Almeida.
Tema: "A importante missão do professor no Brasil de hoje".

Dia 16 - Sábado:
As 15,00 hs. - Tarde Esportiva no pátio do Colégio. As 19,00 hs. Coquetel oferecido as alunas do 3º ano do Curso Normal, no salão do Colégio pelos 2º ano Normal.
NOTA: Após as Conferências haverá número artístico pelos Grupos Escolares Dr. Artur Bernardes, Clestian Moreira do Vale, Colégio Imaculada Conceição e Educandário Virgínia Centur Bracelli.

As conferências serão transmitidas pela Rádio Tupaciguara.

Figura 5 - Folder Semana da Normalista - 1965

Fonte: Arquivo documental do Colégio Imaculada Conceição.

De acordo com os registros no Livro de Visita do Inspetor, a Semana da Normalista era comemorada anualmente pela instituição. Verificamos esse fato no registro da inspetora designada em acompanhar as determinações estabelecidas pelo governo estadual:

Nos dias 15,16,17,18,19,20 e 21 de outubro de 1967, ocasião em que se realiza a "Semana da Normalista", visitei o Colégio Normal "Imaculada Conceição" a fim de participar das atividades programadas. Apreciei bastante o Programa elaborado: bem

planejado, com objetivos definidos. Todas as atividades foram coroadas de êxito e os temas das palestras muito bem escolhidos e o entusiasmo e interesse das alunas eram dignos de nota. Na ocasião, tive oportunidade de visitar a exposição pedagógica, organizada pelas alunas das diversas séries. A mesma atestou o progresso e a evolução das técnicas de ensino, no citado educandário. Simplesmente digna de parabéns. Sintetizei realmente a compreensão das alunas sobre a melhor forma de transmitir conhecimentos e o conhecimento do Programa do Estado de Minas. Congratulei com a Direção do Colégio, pela disciplina e interesse das alunas que participaram realmente das palestras e debates (LIVRO DE VISITA INSPETOR DE ENSINO, 1967).

Além das disciplinas e dos eventos acima citados, havia, no currículo escolar, as atividades extras oferecidas pela instituição após o horário das aulas. As alunas tinham aulas de trabalhos manuais, como bordado, pintura, dentre outras, sem obrigatoriedade de frequência, no entanto a maioria dos pais não permitia que suas filhas se ausentassem dessas aulas. Para as internas, a instituição disponibilizava, com ônus para os responsáveis, atividades extras como: aulas de piano, violão, acordeom, pintura e datilografia (LIVRO DE PAGAMENTO DE MENSALIDADE, 1968).

Em relação aos trabalhos manuais, as irmãs colocavam em exposição os bordados, pinturas ou outras peças confeccionadas pelas educandas. Como era comum a instituição receber a visita de pessoas públicas da sociedade tupaciguarense, essa exposição era uma forma de demonstrar o quanto as discentes possuíam habilidades e talentos indispensáveis a uma boa esposa e futura dona de casa.

Na instituição, realizava-se sarau. As internas, em horários específicos e em momento de descontração, tocavam piano, violão ou acordeom para as irmãs. Essa atividade não era aberta ao público, e nenhuma aluna externa podia participar.

3.3 Avaliação e comportamento

Uma característica peculiar em relação à dinâmica pedagógica centrava-se no processo de avaliação educacional desenvolvido pelo colégio. O ano escolar era dividido em quatro bimestres, e o resultado alcançado pelas alunas era devidamente registrado em uma caderneta escolar. Segundo Souza:

O registro sistemático do desempenho do aluno passaria a ser feito na Caderneta Escolar. Nela seria lançado o histórico escolar, desde o

ingresso, com os exames de admissão, até a conclusão com a expedição do devido certificado (2008, p. 184).

NOTAS MENSAIS								TOTAIS MENSAIS DE FALTAS								
DISCIPLINAS	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	Março	Abril	Maio	Junho	Agosto	Setemb.	Outubro	Novemb.
Português		9.0		8.5		6.5		8.5								
Matemática		10.0		8.5		8.0		6.0								
C. Sociais																
História		7.0		8.0		8.0		8.0								
Geografia		7.0		9.0		4.0		7.0								
Biologia		9.5		8.5		7.0		7.0								
Química		6.5		9.0		8.0		8.5								
Física		10.0		9.0		9.0		10.0								
Língua		6.5		7.0		6.0		7.0								
Lat. Grego		9.5		10.0		9.0		5.0								
Conto		9.5		10.0		9.0		10.0								
C. Moral		8.5		10.0		10.0		8.5								
FREQ. ANUAL	Aulas	Faltas	% de Faltas	P. EDUCATIVA												
Nas Disciplinas																
Nas P. Educativas																
No Conjunto																

Figura 6 - Caderneta Escolar, 1968

Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.

Em relação às alunas internas, as irmãs se responsabilizavam em acompanhar o processo ensino aprendizagem e a comunicar aos pais sobre as notas ou algum fato e acontecimento ocorrido com elas.

Como critério de avaliação em todos os conteúdos, exigia-se, além das provas previamente agendadas, a realização de exercícios avaliativos quinzenais ou mensais e provas orais, independente da série ou ocasião. Conforme relatório expedido para Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, a apuração do rendimento escolar do curso normal no ano de 1965 estava assim estabelecida:

A apuração do rendimento escolar da aluna será feita através de notas mensais e um exame final. O exame final será realizado no fim do ano, depois de completados os 180 (cento e oitenta) dias letivos, e constará de uma prova escrita somente. Será dispensada do exame final, a aluna que obtiver média 80 (oitenta), nos exercícios e trabalhos mensais. Considerar-se-à aprovada em 1ª época, a aluna que obtiver nota final 50 (cinquenta) em cada disciplina. A aluna que for reprovada em uma ou duas matérias, será assegurada o direito à 2ª época. Os exames de 2ª época realizar-se-ão na 1ª quinzena de fevereiro (SILVA, 1965).

O processo avaliativo era acompanhado pela inspetora, principalmente durante as provas finais.

Capítulo 4

AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE O COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO

O objetivo deste capítulo é refletir sobre as representações construídas acerca do curso normal ofertado pelo Colégio Imaculada Conceição. Para tanto, recorreremos às análises dos noticiários divulgados pela imprensa escrita, às narrativas dos envolvidos no cenário educacional, à composição arquitetônica do estabelecimento de ensino e aos diversos documentos da instituição. Os resultados evidenciaram, primeiro, que subjazia às representações uma conotação positiva sobre o curso normal e sobre o próprio Colégio Imaculada Conceição e, segundo, que essas foram construídas em decorrência de um conjunto de práticas pedagógicas e disciplinares estabelecidas pela instituição, em função de eventos cívicos, tais como desfiles pela cidade, que conferiam visibilidade ao aludido estabelecimento de ensino e, por fim, pela própria suntuosidade da arquitetura da escola, que a destacava das demais edificações existentes no seu entorno. Esses fatores, por sua vez, contribuíram para conferir, junto ao imaginário social da comunidade tupaciguarense e região, notoriedade em relação ao ensino proporcionado pelo Colégio Imaculada Conceição.

4.1 Uma análise acerca das representações

Postulada, inicialmente, a partir do espírito romântico de alguns historiadores do século XIX, entre eles, o francês Jules Michelet, ao escrever a história considerando os temas ou personagens tidos como pouco convencionais da época, como: o povo, a mulher ou os desvalidos, a história cultural, conforme nos revela Pesavento, caracteriza-se por apresentar: “outras formas de apreensão do real, mais apoiadas nas sensibilidades e nos sentimentos” (2005, p. 21).

Nessa perspectiva, vários são os exemplos de historiadores e intelectuais que buscaram romper com o modelo tradicional de fazer história e os esquemas cronológicos de sucessão linear do tempo e, para isso, apresentaram uma nova

abordagem histórica, a fim de se construir o passado a partir do imaginário, da narrativa, da representação, da sensibilidade, da mentalidade, da imprevisibilidade e da transformação. Dentre esses autores, citamos, na virada do século XIX para o século XX, Sigmund Freud, com a descoberta do inconsciente e a introdução da Psicanálise; Marcel Mauss e Durkheim, com a Antropologia Cultural, nos anos de 1930 do século XX; Antônio Gramsci e Walter Benjamin, com o estudo das representações sociais. Lembramos, ainda, especificamente nos anos 1960 e 1970, Edward P. Thompson, com a introdução de inovações nos temas, métodos e fontes históricas; e Raymond Williams, por meio de uma nova abordagem dos estudos culturais a partir dos agentes sociais. No interior da escola dos Annales, mencionamos Lucien Febvre e Fernand Braudel.

Essa nova proposta metodológica de fazer história mediante a introdução de novos objetos de análise, novas técnicas, novas formas de cientificidade, oriundas da colaboração de outras ciências como a Sociologia, Etnografia e Antropologia, só poderia ser plenamente proveitosa, como nos ensina Chartier, se:

não se abandonasse nada do que tinha fundado a força da disciplina, por meio do tratamento quantitativo de fontes maciças e seriais (registros paroquiais, cotações de mercado, atas notariais, etc.). Majoritariamente, a história das mentalidades construiu-se, pois, ao aplicar a novos objetos os princípios da inteligibilidade previamente provados na história das economias e das sociedades. Por isso, suas características específicas: a preferência pelo maior número, portanto, à pesquisa da cultura tida como popular, a confiança no numérico e na série, o gosto pela longa duração, o primado conferido ao recorte sócio-profissional (1991, p. 174-175).

Todos esses pensadores, bem como suas novas áreas de pesquisa, contribuíram para efetivar uma forma de escrever história considerando os diversos agentes, as diferentes formas de ver, viver, narrar os fatos e as múltiplas possibilidades de interpretar e representar o tempo passado. Nesse contexto, os processos envolvendo o tema reconstrução e representação ganharam uma nova abordagem, pois, segundo Pesavento:

Reconstrução porque, ao reinscrever o tempo vivido no tempo da narrativa, ocorrem todas as variações imaginativas para possibilitar o reconhecimento e a identificação. Representação porque a narrativa histórica tanto se coloca no lugar daquilo que aconteceu quanto lhe atribui um significado (2005, p. 36).

O termo representação já havia se tornado categoria de análise dentro da história cultural a partir das apropriações do pensamento de Marcel Mauss e Émile Durkheim,

no início do século XX. Esses estudiosos abordaram como os mecanismos de integração social construídos pela humanidade conseguiram manter a coesão social do grupo. Segundo suas análises, os mecanismos de representação do mundo eram expressos pelas normas, instituições, discursos, imagens e ritos.

Mais contemporaneamente, ao propor uma ordenação e uma nova clivagem para seus métodos de pesquisa, a história cultural separa-se da dependência de uma história dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, passando a se concentrar nos variados mecanismos que legitimam a construção da identidade de um determinado grupo social. Nesse sentido, as representações constituem-se em uma das categorias centrais da História Cultural, cujo princípio metodológico, conforme explicita Duby, advém do: “campo da história da vida material, dos comportamentos biológicos, dos ritos e das tradições que governam o cotidiano do homem no decorrer das idades no seio da natureza que o rodeia” (1998, p. 404).

Cabe à história cultural compreender como os homens, ao longo da sua história, buscaram construir o mundo, quais os mecanismos utilizados para a construção de sua base material, sua organização social e quais os símbolos ou o sistema de códigos foram criados por eles almejando interpretar a realidade. Assim, conforme propõe Chartier (1991), o conjunto de símbolos e signos utilizados para essa interpretação, como as imagens, os rituais, as danças, os símbolos, não se explicam por si mesmos, mas relacionam-se à forma como os povos manifestam a sua existência. Assim, o conceito de representação permite:

[...] de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (1991, p. 183).

Procurando verificar como determinados padrões culturais foram construídos e incorporados pelas sociedades, a história cultural busca analisar como os processos que legitimaram as tradições se estabeleceram historicamente e quais foram as implicações e transformações ocorridas durante esse processo. Ainda a esse respeito, Duby afirma:

A tarefa consiste, pois, no inventário, numa determinada época, das bases de uma cultura. Quer dizer, em primeiro lugar, de um conjunto de signos e de símbolos – vocabulário, sintaxe, fórmulas e gestos rituais, figuras expressas pela música, pelo cerimonial ou pelas artes sólidas – que comandam os mecanismos mentais e pelos quais o espírito humano apreende o real, se situa em relação ao tempo, ao espaço e aos outros, e projecta no imaginário os seus desejos e as suas inquietações (1998, p. 405).

Além do reconhecimento de um complexo sistema de signos, valores, normas, padrões e mitos, faz-se necessário entender como estes influenciaram no comportamento dos grupos de uma determinada sociedade, ou como esses comportamentos foram percebidos e aceitos pela consciência coletiva, uma vez que, segundo Duby: “uma cultura se define tanto pelo que rejeita como pelo que venera, como o fascínio e as adesões, devem observar-se os bloqueios, as exclusões, as recusas [...]” (1998, p. 405).

Nesse sentido, cabe assimilar como as sociedades, ao longo da história, buscaram mecanismos para interpretar a realidade, pois, conforme nos apresenta Chartier, o mundo representado a partir das percepções do social, não é, de forma alguma, discurso neutro, pois esses discursos

[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas (1990, p. 17)

As representações se estabelecem por meio da construção de uma realidade que se consubstancia entre a ausência e a presença. No entanto, isso não significa uma tentativa de reinventar o real, mas uma possibilidade de construção de uma determinada realidade, mediante instrumentos substitutivos. Nesse aspecto, a representação envolve processos de identificação, classificação, percepção, reconhecimento, legitimação e exclusão.

Para Chartier (1991), a noção de representação, como objeto de análise cultural, deve estar associada ao reconhecimento dos símbolos ou utensílios nacionais utilizados como instrumentos de construção da identidade de um grupo social. Segundo esse autor:

[...] as acepções correspondentes à palavra ‘representação’ atestam duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. Na primeira acepção, a representação é o

instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma ‘imagem’ capa de repô-lo em memória e de ‘pintá-lo’ tal como é. Dessas imagens, algumas são totalmente materiais, substituindo ao corpo ausente um objeto que lhe seja semelhante ou não: tais os manequins de cera, de madeira ou couro que eram postos sobre a uma sepulcral monárquica durante os funerais dos soberanos franceses e ingleses (‘Quando se vai ver os príncipes mortos, exibidos em seus leitos de morte, só se vê a *representação*, a efígie’) ou, mais geralmente e outrora, o leito fúnebre vazio e recoberto por um lençol mortuário que ‘representa’ o defunto (‘Representação diz-se também na igreja de um falsa urna de madeira, coberta por um véu de luto, em torno do qual se acendem círios, quando se oficia uma cerimônia fúnebre’). Outras imagens funcionam num registro diferente: o da relação simbólica que, para Furetière, é ‘a representação de algo de moral pelas imagens ou pelas propriedades das coisas naturais (...). O leão é o símbolo do valor, a bolha o da inconstância, o pelicano o do amor materno’. Uma relação decifrável é, portanto, postulada entre o signo visível e o referente significado – o que não quer dizer, é claro, que é necessariamente decifrado tal qual deveria ser’ (1990, p. 184).

As considerações acerca das representações permitem concluir que a relação entre uma imagem presente e um objeto ausente requer a exposição de um conjunto de símbolos ou signos como categoria de análise.

Com base nessas análises, concebemos a história cultural como possibilidade de reconstruir o passado por meio das representações. Didaticamente, significa pegar uma presença no intuito de substituir uma ausência. Ocasionalmente, como a falta de uma autoridade em determinada situação, a utilização de símbolos ou imagens, para simular determinada idéia ou conceito, são exemplos de representações. Para Pesavento:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo (2005, p. 41).

As representações legitimam-se quando são capazes de mobilizar e de produzir reconhecimento social. Nas palavras de Pesavento, “As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade.” (2005, p. 41). Segundo a autora, “tais representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas.” (PESAVENTO, 2005, p. 39). Ainda a esse respeito, a mesma autora esclarece:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (2005, p. 39).

Nos estudos sociológicos, o conceito de representação é aplicado na compreensão da parte imaterial da sociedade. Por meio da utilização de símbolos, rituais e cânticos, os homens conseguem sobrepor o imaginário e, assim, dar forma ao inatingível. Dentro desse enfoque, o grupo social considerado dominante, ou que possui poder simbólico de influenciar o mundo, tem, conforme explicita Pesavento: “o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças” (2005, p. 41). Isso quer dizer que determinado grupo social mais forte ou dominante poderá impor ou condicionar sua forma de ver e estar no mundo, estabelecendo suas normas, crenças e valores ao restante da sociedade.

Chartier também explicita seu pensamento sobre representação como possibilidade de se apreender o passado e, assim, construir o mundo. Segundo esse autor, é necessário esclarecer a noção de representação mediante esquemas e categorias a partir daquilo que Lucien Febvre designou de ‘materiais de ideias’. Para Chartier, pode-se pensar uma história cultural do social que:

[...] tome por objecto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (1990, p. 19).

Ao estabelecermos uma interpretação para essas representações, conseguimos compreender como os indivíduos e as sociedades concebem a realidade e como essa concepção orienta suas práticas sociais. Para Chartier: “as representações e as ações supõem uma eficácia própria às ideias e aos discursos, separados das formas que os comunicam, destacadas das práticas que, ao se apropriarem deles, os investem de significações plurais e concorrentes.” (1991, p. 188).

O termo representação nos reporta a uma infinidade de questionamentos, em virtude da multiplicidade de sentidos que evoca. De acordo com Zamboni:

Esta multiplicidade está associada às mudanças paradigmáticas, a uma crise dos valores contemporâneos, ao fim de uma visão homogênea e absoluta em considerar e analisar os fenômenos sociais e históricos, à visão unitária do mundo, ao questionamento dos discursos científicos, à ideia de progresso, de nação e formação de nacionalidade que caracterizaram e, às vezes, ainda caracterizam o ensino de história em determinada época (1998, p. 3).

Por vivermos num período histórico assinalado pelo processo de globalização e desenvolvimento tecnológico, acelerada expansão das redes virtuais, pelo redimensionamento das relações sociais, consequentemente, pela alteração das noções de tempo e espaço, podemos afirmar que com a incorporação de alguns pressupostos da História Cultural a realidade seria objeto de conhecimento a partir de várias vertentes.

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (1990, p. 16-17).

Por ser tratar de um campo organizado por um conjunto de relações permeadas por imagens, palavras, significados e representações, uma instituição educacional constitui-se numa categoria de análise da realidade social, merecendo ser decifrada. Segundo Pesavento: “Nesta articulação, a sociedade constrói a sua ordem simbólica que, se, por um lado, não é o que se convencionou chamar de real (mas, sim, uma representação), por outro lado, é também, uma outra forma de existência da realidade histórica [...]” (1995, p. 16).

Nesse sentido, a representação passa a ser concebida como categoria de análise, pois, conforme elucida Pesavento, representar é: “[...] fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência.” No entanto a mesma autora defende: “A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele.” (2005, p. 40).

Ao considerarmos que as representações são construções interpretativas do objeto de estudo, questões como envolvimento, sentimentos, emoção, sensibilidade e

contradições devem ser avaliadas, pois fazem parte da realidade. Concordamos com Pesavento ao assegurar que:

Todo fato histórico – e, como tal, fato passado – tem uma existência lingüística, embora o seu referente (real) seja exterior ao discurso. Entretanto, o passado já nos chega enquanto discurso, uma vez que não é possível restaurar o real já vivido em sua integridade. Neste sentido, tentar reconstitui o real é reimaginar o imaginado e caberia indagar se os historiadores, no seu resgate do passado, podem chegar a algo que não seja uma representação (1995, p. 17).

Por meio de indícios que se colocam no lugar do fato ou pelo conjunto de símbolos que legitimam a construção das identidades sociais, podemos representar o mundo e, assim, estabelecer versões claras, objetivas e pontuais sobre as experiências que determinam a existência humana.

4.2 As representações sobre o Colégio Imaculada Conceição na cidade de Tupaciguara

As representações construídas sobre do Colégio Imaculada Conceição revelam o sentido, a importância e a notoriedade conferida a esta instituição de ensino. Apesar de, desde o ano 2010, não ser mais administrado pela Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, o trabalho educacional desenvolvido por esse estabelecimento de ensino durante mais de seis décadas foi considerado um importante referencial para a formação educacional, moral e profissional de seus alunos e alunas, contribuindo para o desenvolvimento econômico, político, cultural e social da cidade de Tupaciguara.

Por meio da análise das entrevistas de ex-alunos e ex-professores, das variadas reportagens, dos documentos que versam sobre o Colégio Imaculada Conceição e do uso de fotografias, identificamos que as representações construídas na cidade de Tupaciguara sobre o estabelecimento, bem como o ensino ministrado pela instituição, possuem conotação positiva, uma vez que características laudatórias, atribuídas não só à qualidade do ensino professado, mas também ao rigor disciplinar, à possibilidade de ascensão profissional e cultural tornaram-se premissas recorrentes. Sobre a construção dessas representações Chartier aponta:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (1990, p. 17).

Procurando caracterizar como as representações do Colégio Imaculada Conceição na cidade de Tupaciguara foram sendo construídas, reportamo-nos inicialmente, à imprensa para auxiliar nesse processo. De acordo com as leituras em periódicos, como o Jornal O Correio de Uberlândia, constatamos haver uma tendência em se divulgar o município tupaciguarense para a população local e região por meio do enaltecimento de seus aspectos educacionais e culturais. Para alcançar este feito, a presença do Colégio Imaculada Conceição na cidade foi de suma importância, visto que, por meio da divulgação da qualidade do ensino proferido por esse estabelecimento educacional, Tupaciguara projetava-se para a população local e região como uma cidade promissora. Segundo uma das publicações daquele periódico, a cidade de Tupaciguara estava: “servida de ótimos estabelecimentos de ensino. Eis a frente um dos melhores colégios do Triângulo Mineiro, localizado em Tupaciguara, o Ginásio Imaculada Conceição.” (TUPACIGUARA é cinquentenária..., 1962, p. 5).

Em outras notícias sobre Tupaciguara divulgadas pelo mesmo jornal, também percebemos a existência de um discurso aludindo à importância da expansão do número de estabelecimentos de ensino para o município tupaciguarense. Expansão esta diferenciada pela presença do Colégio Imaculada Conceição como fator agregador para o desenvolvimento cultural da cidade. A respeito disso, a reportagem, a seguir, fazia as seguintes considerações:

Tupaciguara é hoje uma cidade onde a cultura plantada por Sebastião Dias Ferras, através da construção do Ginásio Tupaciguara, ganhou novas dimensões com a vinda das Irmãs do Colégio Imaculada Conceição, e ainda, com a imortal obra do Joãozinho Machado – o Ginásio Esperança. Atualmente nossa cidade está em condições de instalar os cursos normal, científico e clássico, já criado pelo Governo junto ao Ginásio Estadual. Assim, o estudante tupaciguarense somente saíra de sua cidade para cursar escolas superiores, visto que Tupaciguara conta com 3 ginásios (um estadual), uma escola de comércio, uma escola normal e cursos científico e clássico estadual (COSTA, 1966, p. 5).

O fato de exaltar os aspectos culturais da cidade, por meio da divulgação do aumento da rede escolar, incluindo a presença do Colégio Imaculada Conceição,

possibilitou para o município a construção de uma imagem de cidade próspera, em desenvolvimento, capaz de oferecer à sua população os requisitos básicos de uma vida digna e bem sucedida.

Outra situação que propiciou a construção de representações positivas do Colégio Imaculada Conceição, bem como possibilitou a sua divulgação relaciona-se à sua participação em desfiles e eventos festivos realizados na cidade. Anualmente, era comum na cidade estabelecer um período para comemorar a semana da comunidade. Durante essa ocasião, ocorriam vários eventos públicos, nos quais pessoas consideradas ilustres pela sociedade recebiam premiações e homenagens. Segundo notícia divulgada pelo Jornal Correio de Uberlândia, a respeito desse evento: “o show de abertura da semana da comunidade esteve a cargo das alunas do Colégio Imaculada Conceição.” (NOTÍCIAS de Tupaciguara, 1963, p. 05). Esse fato demonstra a participação da instituição em momentos significativos para a cidade, revelando a importância do estabelecimento educacional para o município.

Durante a realização dos desfiles, em comemoração às principais datas cívicas do município e do país, a participação da instituição era constante. De acordo com o depoimento de uma ex-aluna do curso normal:

Uma das melhores apresentações ficava sob responsabilidade do Colégio Imaculada Conceição, todos os anos nós desfilávamos, era tudo muito bonito e organizado. Os carros alegóricos eram muito enfeitados e representavam sempre um tema. O desfile do Colégio era um dos mais aguardados pela população da cidade (ENTREVISTA Nº 01, 2010).



Foto 19 - Desfile das alunas do curso normal, [196-]
Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.



Foto 20 - Desfile das alunas do curso normal, [196-]

Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.

Em relação às fotografias acima, o conteúdo das imagens representa as tentativas de conferir visibilidade ao prestígio social alcançado pelo colégio em função do trabalho das estudantes, professores, irmãs e demais funcionários. O acabamento esmerado do carro alegórico, as alunas dispostas em trajes específicos, desfilando com uniforme especial da instituição, a presença da população reverenciando e prestigiando o desfile, de certa forma, constituíram-se numa possibilidade de enaltecer e também evidenciar a importância da escola perante a sociedade, além de representar momentos especiais da vida escolar. Essas imagens também são uma forma de perpetuar a história educacional da instituição, uma vez que, de acordo com Souza, as imagens contidas nas fotografias:

[...] expressam um padrão identitário da escola enquanto instituição educativa cujo imaginário social é reforçado por comportamentos, símbolos, práticas e ritos, tais como, o uniforme, a aula, a bandeira, a arquitetura escolar, a sala de aula[...] Elas são a expressão da forma escolar – uma maneira de ser e comportar na escola – representações de uma cultura institucional veiculadora de conhecimentos, valores, normas e símbolos considerados legítimos. Elas representam singularidades e identidades compartilhadas (2001, p. 81).

Ainda de acordo com as fotografias, identificamos que as discentes do curso normal também se apresentavam nos desfiles, vestidas com o uniforme de gala. Segundo uma ex-aluna, “Era comum desfilar usando os uniformes especiais do colégio, tanto o uniforme de gala como o da educação física.” (ENTREVISTADA Nº 01, 2010).

Nesse sentido, afirma Teodoro e Araújo: “é válido tecer certos comentários sobre os uniformes, usados de acordo com cada situação no ambiente da escola, tanto nos dias de aula normais, como em momentos comemorativos, além das aulas de Educação Física.” (2009, p.355).

Conforme anunciado anteriormente, o uniforme de gala, geralmente usado pelas alunas em ocasiões festivas, como os desfiles ou solenidades de formatura, era composto por colete e saia preta com pregas abaixo do joelho, camisa branca de manga longa, luvas brancas, boina de cor escura, sapato preto fechado e meias brancas.



Foto 21 - Alunas do curso normal desfilando com uniforme de gala, [196-]
Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.

O uniforme de Educação Física era combinado por um calção e uma saia de pregas abaixo do joelho por cima, blusa de manga curta, meia e tênis, todos na cor branca.



Foto 22 - Alunas desfilando com uniforme especial de educação física, [196-]
Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.

Por meio das imagens, verificamos que o uso dos uniformes especiais em datas específicas, como os desfiles em comemoração ao aniversário da cidade ou outras datas cívicas, constituía-se em formas de manutenção e preservação de um ritual de formalidade estabelecido e estimulado pela instituição. Já no cotidiano escolar, as alunas usavam o uniforme tradicional, composto de saia preta de pregas abaixo do joelho, camisa branca de mangas curtas, sapato fechado de cor preta e meia branca e, para as aulas de educação física, as alunas podiam participar usando um calção de cor escura abaixo do joelho, mantendo as demais vestes do uniforme diário.



Foto 23 - Alunas com uniforme tradicional, [196-]
Fonte: Arquivo pessoal de ex-aluna.

A arquitetura do prédio escolar era um outro mecanismo a possibilitar a manutenção da identidade educacional da instituição, além de se apresentar também como uma forma de expressar o projeto político dos grupos sociais envolvidos no cenário educacional e uma maneira de identificar como foram sendo construídas as representações do estabelecimento de ensino junto ao imaginário social tupaciguarense. Segundo as afirmações de Vinão Frago e Escolano (1998), por meio da composição da arquitetura de um prédio escolar além de se educar, pode-se, também, identificar quais as representações que a cidade possui acerca da escola.

Nessa perspectiva, não somente para os alunos e alunas da instituição como para a população tupaciguarense, o convívio com a fachada monumental do prédio visava inculcar nos discentes o apreço à educação, à formalidade, à disciplina e à religiosidade, via valorização de uma simbologia estética e cultural representada pela monumentalidade da obra.



Foto 24 - Fachada do edifício do Colégio Imaculada Conceição - 1962

Fonte: (TUPACIGUARA é cinquentenária..., 1962, p. 5). Jornal Correio de Uberlândia.

A ilustração acima apresenta o prédio do colégio. Identificamos ser a estrutura de alvenaria composta de amplos espaços destinados ao atendimento educacional e às acomodações das irmãs. Essa imagem demonstra que o esforço da congregação em construir um monumental edifício escolar aliava-se à crença de desenvolvimento econômico da cidade, bem como no potencial educacional da instituição.

Constituído de três andares, a disposição do edifício contribuiu para a composição do cenário urbano tupaciguarense, agregando beleza, transformação e

progresso social. A construção do prédio considerou o espaço como possibilidade a garantir um bom desenvolvimento educacional e, sobretudo, como um meio para dar visibilidade ao projeto de investimento na educação implementado pela Congregação.

O interior do edifício foi dividido em duas alas. Uma para as acomodações das irmãs e das futuras alunas internas, reservado espaços para os quartos, sala de estar e jantar, cozinha, banheiros e a capela. Na outra ala, erigiram-se as salas para biblioteca, laboratório, direção, secretaria, banheiros, sala dos professores, sala de acesso a sacada e salas de aula, sendo todas amplas e arejadas, de forma que, para quem passasse pelos corredores, era fácil vislumbrar o que ocorria nas salas de aula, o que era facilitado pela abertura das portas e das janelas.

Concebemos o pátio como um dos lugares mais espaçosos do colégio. Local composto por uma área aberta, que facilitava o acesso ao pomar e às quadras de esportes, e outra coberta próxima ao anfiteatro e banheiros usados pelos alunos e alunas. Além de ser o espaço reservado para as atividades comemorativas, recreio e local de descanso para os discentes, podia ser visto por toda a parte interna da instituição.

Pela fachada do edifício, podemos vislumbrar a monumentalidade da obra. Essa característica está evidenciada, embora não apareça na fotografia, nas amplas escadarias de acesso, trabalhadas em granitilha polida, laterais revestidas por elementos vazados, das arejadas e extensas salas de aula, dos imensos corredores, da significativa altura do pé-direito, das grandes dimensões das portas e janelas fabricadas em madeira, compostas por veneziana e vidro e do destaque do prédio escolar em relação ao local onde foi construído.

Em relação a esse último aspecto, o edifício da instituição foi construído no bairro onde ocorreu o início do processo de expansão da cidade. O terreno que abriga a área do colégio, incluindo o pátio, foi adquirido pela congregação, conforme citado anteriormente, por meio de uma doação feita pela Prefeitura Municipal de Tupaciguara, já a extensão onde está localizado o pomar, foi, posteriormente, ofertada por uma família que morava nas proximidades. Como o local onde está edificado o prédio do colégio, na época, não possuía infraestrutura como asfalto, revestimento nas calçadas e também o córrego que passa nas proximidades não ter sido ainda canalizado, a disposição e arquitetura do prédio contrastavam com o formato das residências e das casas de comércio ali localizadas.

Nesse aspecto, procurando compreender como se processam as relações da escola como lugar de desenvolvimento educacional e local ocupado pelo edifício, buscamos as

reflexões de Viñao Frago, sobre a diferenciação entre espaço e lugar. Segundo suas palavras:

A constituição do espaço como lugar é o resultado de sua ocupação e utilização pelo ser humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói. É, pois, uma construção realizada a partir do espaço como suporte sempre disponível para converter-se em lugar, para ser construído, utilizado [...]. Nesse sentido, a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar (2005, p. 17).

Observamos que, em virtude de a construção do prédio ter sido em um bairro considerado desprovido de recursos materiais, destituído de praças, de imponentes casas residenciais, órgãos públicos ou de um comércio em expansão, essa ocupação representou a re-criação de um novo lugar, conseqüentemente, possibilitou seu enobrecimento. Evidenciamos esse aspecto também na declaração das ex-alunas do colégio. Segundo sua descrição, o edifício do estabelecimento de ensino correspondia a: “Um verdadeiro palacete.” (ENTREVISTADA Nº 01, 2010).

Para a sociedade tupaciguarense, o fato de o prédio escolar ter sido edificado em um bairro considerado periférico, porém, local onde ocorreu o início do crescimento da cidade, representava a ideia de desenvolvimento e modernidade não somente para o bairro como também para o município.

Considerada pela imprensa, pela população tupaciguarense e por seus ex- alunos e alunas, como uma instituição merecedora de ser exibida pela sua beleza estética e pelo seu significado sociocultural, o colégio foi concebido como sinônimo de modernidade, desenvolvimento e progresso, servindo como meio de divulgação e promoção social da cidade.

Concebemos a reportagem do Jornal O Repórter de Uberlândia como uma possibilidade de se aquilatar como a arquitetura do prédio do Colégio Imaculada Conceição influenciou na construção de representações positivas sobre a instituição:

Desde a fachada até os mais simples cômodos, nossa reportagem pôde observar a moderna arquitetura empregada naquele estabelecimento de ensino, cuidadosamente mobiliado, a fim de causar uma impressão das melhores aos que recebem instrução ali. O edifício possui três pavimentos com dez salas de aula, confortáveis apartamentos, aposentos para as internas, secretaria, biblioteca e museu conjugados, salas de estudos para internas e professores, quatro dormitórios imensos e confortáveis, quarto de empregada, capela, salas de visitas e de espera, refeitórios com palco para festas, etc [...] (GINÁSIO Imaculada Conceição orgulha..., 1961, p. 1).

Para uma parcela significativa da população, a construção do monumental edifício educacional colaborou para reafirmar o município como sendo um importante centro educacional, tanto para a cidade como para a região. De acordo com a notícia divulgada pela imprensa, a modernidade expressa por meio da arquitetura do prédio, a arte, cultura e educação professadas pela instituição eram dignas de prêmio:

[...] Sobram-nos condições para tanto e, sobretudo, aproveitando-se o moderno Colégio Imaculada Conceição, estaremos premiando o trabalho pioneiro das Irmãs da N. do Monte Calvário que plantaram em nossa terra esta esplêndida obra de arquitetura, arte e cultura a serviço dos tupaciguarenses [...] (COSTA, 1966, p. 5).

Analisando o espaço escolar como um lugar que educa e possibilita a construção de identidades (FRAGO; ESCOLANO, 1998), identificamos que a composição arquitetônica do prédio constituiu-se numa forma de manutenção da ordem e controle na relação escola e alunos. Por meio do contato com as ex-estudantes do curso normal, foi possível observar que a magnitude do edifício refletida por sua grandeza física influenciou no comportamento disciplinar, na submissão às regras impostas pela instituição e nas atitudes das alunas. Segundo o depoimento de uma ex-aluna:

[...] as salas de aula, os corredores e o pátio, tudo era muito grande. Quase não se ouvia barulho. Às vezes, conseguíamos ouvir os passos das irmãs nos corredores. Durante a saída das alunas para alguma atividade fora da sala, íamos sempre em fila e em silêncio. Principalmente quando íamos à capela rezar. Tudo era muito rigoroso (ENTREVISTADA Nº 03, 2010).

De acordo com Frago e Escolano, os estudos sobre espaços educacionais, avaliam a arquitetura escolar como a um sistema usado para definir as normas e regras adotadas pela instituição, fundamentais para o processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, os autores acima citados, definem a arquitetura escolar como:

Um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (1998, p. 26).

O fato de a arquitetura do Colégio ostentar grandeza, magnitude e beleza, além de possibilitar a construção de representações positivas relacionadas ao ideal de desenvolvimento e progresso econômico para o município, tornou-se num mecanismo de controle para a manutenção da ordem e disciplina, bem como uma forma de

propagação dos valores como o respeito e educação, fundamentais para a sociedade na época.

A monumentalidade da obra arquitetônica do edifício do colégio foi utilizada também como figura representativa dentro do cenário político do município tupaciguarense. Segundo reportagem publicada pelo jornal O Correio de Uberlândia, o governador de Minas Gerais, Bias Fortes, reverenciado como um dos personagens mais importantes da política mineira, foi convidado a inaugurar em Tupaciguara, dentre outros, o Colégio Imaculada Conceição. De acordo com o noticiário:

[...] já está definitivamente assentado, para o próximo dia 4 de maio a visita do Governador do Estado a esta cidade [...] Inclui-se no programa a ser distribuído a solene inauguração do portentoso ginásio Imaculada Conceição, local em que se realizará um almoço com cerca de 500 talheres. Estão sendo expedidos convites às autoridades, associações e imprensa escrita e falada dos municípios da circunvizinhança [...] (GOVERNADOR Bias Fortes em..., 1958, p. 6).

Havia uma preocupação por parte de alguns segmentos da sociedade tupaciguarense, como o poder público, em divulgar, por meio dos recursos midiáticos existentes na ocasião, a importância da inauguração do estabelecimento de ensino para a cidade e região. Para isso, fazia-se necessário estender o convite, para acompanhar a realização desse feito, não só às autoridades, associações e aos representantes das cidades vizinhas, mas também a figura do governador de Minas Gerais na época, um dos mais importantes representantes do segmento político do estado.

Em decorrência disso, verificamos que o Colégio Imaculada Conceição foi apreendido pelos diversos segmentos sociais da cidade de Tupaciguara como uma respeitável instituição de ensino. Embasado na monumentalidade arquitetônica do edifício escolar, nos princípios religiosos, morais e educacionais professados, esse estabelecimento de ensino representou, para o município e região, um importante referencial de educação e desenvolvimento.

4.3 As representações do Colégio Imaculada Conceição na formação educacional, moral e profissional das alunas do Curso Normal

Por meio dos noticiários divulgados pela imprensa escrita, depoimentos de ex-alunas, ex-professores e documentos que versam sobre a instituição, procuramos

compreender como foram estabelecidas as representações do Colégio Imaculada Conceição e qual sua influência na formação das alunas do curso normal. Para o entendimento dessa premissa, buscamos, no sentido da escola como instituição escolar, espaço educacional e de formação humana, uma possibilidade de compreensão do processo de construção de tais representações. De acordo com Dayrell, a escola como espaço sociocultural é ordenada por:

um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos, e por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (1996, p. 137).

Nesse sentido, entender como a instituição escolar, por meio de seus múltiplos aspectos, buscou estabelecer mecanismos almejando atender às diferentes necessidades humanas, torna-se fundamental. Para isso, recorreremos aos ensinamentos de Saviani sobre as instituições. Segundo esse autor, as instituições escolares estruturam-se:

[...] como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem (2007, p. 5).

Em busca de compreender como ocorreu o processo de construção das representações acerca da formação moral, cultural e profissional das alunas do curso normal, selecionamos alguns princípios contidos no Regimento Interno da instituição, como corpus a fundamentar esse processo.

Especificamente, em relação aos procedimentos de orientação da conduta moral e disciplinar da instituição, temos implícitas, nas disciplinas Educação Religiosa e Canto Orfeônico, algumas determinações estabelecidas pelo Regimento Escolar, que, além de contribuir na elaboração de um conjunto de práticas de controle e cumprimento das regras e normas impostas pelo estabelecimento de ensino, serviram para influenciar na conduta comportamental e nas atitudes das alunas.

Cabe salientar que, apesar de algumas discentes estabelecerem estratégias de resistência às imposições adotadas pelo colégio, poucos foram os depoimentos das ex-alunas e dos ex-professores do curso normal contendo questionamentos discordando das

estratégias de controle e cumprimento das regras estabelecidas pela instituição. Esse fato evidencia serem as práticas do silêncio, obediência, respeito e cultivo aos bons hábitos, representações favoráveis à instituição de ensino.

De acordo com o Regimento Escolar do Colégio, em seu capítulo III, seção V, artigo 43, inciso I, registra-se uma das determinações acerca da orientação religiosa a ser compartilhada com os alunos e alunas do Colégio Imaculada Conceição. Segundo o documento, uma das competências do Serviço de Orientação Religiosa era “planejar, organizar, e implementar as atividades direcionadas à formação religiosa e ética dos alunos e alunas” (REGIMENTO ESCOLAR, 1974, p. 9).

Condensadas também na disciplina Educação Religiosa, tais aspirações compunham um conjunto de estratégias pedagógicas, cujo objetivo principal visava tornar as alunas mais suscetíveis às imposições e regras impostas pelo estabelecimento de ensino, consequentemente, torná-las mais obedientes, submissas e dependentes.

De acordo com as narrativas das ex-alunas do curso normal, nas aulas de Educação Religiosa, aprendia-se a doutrina católica referenciada pelos ensinamentos contidos na Bíblia Sagrada. Além de rezar as orações nas aulas ou nos momentos festivos, as alunas, semanalmente, eram obrigadas a freqüentar a missa, dentro ou fora da instituição. Havia um rígido controle, por parte da instituição, da freqüência das alunas às missas.

O silêncio simbolizava o envolvimento e a aceitação as práticas pedagógicas adotadas pela disciplina. Portanto, o questionamento ou a interferência durante as aulas eram constantemente coibidos. Segundo as declarações de uma ex-aluna:

Nas aulas de Religião, nós rezávamos o Terço, Salve Rainha, e outras rezas. O padre Bazzon era o professor na época. Ninguém falava ou desobedecia. Nas missas, quando íamos acompanhadas pelas irmãs, não se via nenhum movimento das alunas. Ficávamos todas bem comportadas (ENTREVISTADA Nº 01, 2010).

Apesar de estarem contidos em vários depoimentos das ex-alunas o bom comportamento disciplinar, a obediência e o cumprimento as normas, há registros de mecanismos de resistência a essas imposições. De acordo com o depoimento de uma ex-aluna interna, sobre as regras impostas pelo colégio:

Nós sempre obedecíamos a tudo, não questionávamos nada, no entanto, sempre que não concordávamos com alguma coisa, nós dávamos um jeitinho...escondido, mas dávamos. Eu, por exemplo, fingia estar doente só para ficar na janela do quarto que dava para a

rua. Era o momento de olhar os rapazes que faziam fila na porta do Colégio. Até bilhete eu mandava para os moços. Ou então nós fugíamos e nos escondíamos no pomar. Muitas das vezes, as irmãs nem percebiam [...] Mas se elas descobrissem o castigo era imenso (ENTREVISTADA Nº 03, 2010).

Não obstante ter havido estratégias de resistência, os princípios pedagógicos adotados pelo colégio colaboraram para incorporar na sociedade tupaciguarenses e região a representação de que as moças que estudavam na instituição eram moças disciplinadas, educadas e de boa conduta.

A disciplina Canto Orfeônico configurou-se em outra possibilidade de compreender quais foram as representações construídas acerca da instituição que influenciaram na formação moral, intelectual e profissional das estudantes do curso normal. De acordo com Bittencourt (2008), por meio das representações, pode-se transformar o conhecimento em uma realidade inteligível. Dessa forma, conseguimos abstrair como foram engendradas as representações em torno da instituição e sua influência nas alunas.

De acordo com a composição curricular do estabelecimento de ensino, o Canto Orfeônico, como já demonstrado anteriormente no capítulo três, era uma disciplina obrigatória, passível de avaliação no curso ginásial e no ensino normal. Perpetrada no sistema educacional, em decorrência a um projeto idealizado nos anos de 1930, por Villa-Lobos, o Canto Orfeônico tornava-se uma possibilidade de desenvolver o civismo, a disciplina e a educação artística nos estudantes. Segundo Campos: “a música na escola se justificou por seu caráter disciplinador e cívico, imprimindo aspectos extramusicais nas práticas ligadas ao canto.” (2009, p. 432).

Por ser uma escola católica, de cunho confessional, durante as aulas de Canto Orfeônico, ministradas comumente por uma das freiras da congregação que possuía domínio musical, as alunas do curso normal aprendiam a cantar, dentre outras músicas, os hinos nacionais e hinos religiosos. Em datas festivas, era comum a apresentação das discentes cantando tais canções. Segundo o depoimento de uma ex-aluna da instituição, quando questionada sobre o Canto Orfeônico:

Além de aprendermos as notas musicais, nós também cantávamos hinos cívicos e religiosos. Durante as apresentações nós ficávamos todas bem organizadas, geralmente dispostas por ordem de tamanho, sempre em pé. Tudo era muito formal. Nós gostávamos muito da disciplina Canto, principalmente quanto tínhamos que fazer apresentação fora do colégio (ENTREVISTADA Nº 05, 2010).

Em decorrência de as aulas de Canto Orfeônico priorizarem o ensino de músicas religiosas e cívicas, o seu conteúdo configurou-se numa estratégia pedagógica da instituição de manutenção do controle, condicionamento disciplinar e religioso.

De fato, sabemos que um dos objetivos educacionais é contribuir com a formação do caráter humano, dessa forma, por meio das músicas, as alunas aprendiam noções de patriotismo, obediência e submissão. Além de ser uma forma de a instituição manter o controle e o domínio disciplinar das alunas, também era uma maneira de estabelecer a regulação da conduta moral advinda dos preceitos do catolicismo.

Com base nesses pressupostos, as alunas do ensino normal do Colégio Imaculada Conceição, ficaram conhecidas, no município e na região, como moças de “fino trato”. Identificamos essas características nas declarações de uma ex-aluna do normal. Segundo ela: “O Colégio ensinava tudo que precisávamos para nos tornar moças prendas. Aprendíamos a ser professoras, aprendíamos cantar e a rezar, aprendíamos até bordar e costurar [...]” (ENTREVISTADA Nº 01, 2010).

Especificamente em relação à manutenção do controle e condicionamento disciplinar, verificamos, na análise documental do colégio, forte tendência e apelo à manutenção desses requisitos, não só para o corpo discente, mas também para o corpo docente. Por meio de uma correspondência emitida para os professores, identificamos uma das formas que o colégio desenvolvia para manter o controle e as regras disciplinares. A correspondência atestava as seguintes considerações:

ATENÇÃO

1 – Pedimos encarecidamente aos Srs. Professores que sejam sempre assíduos e pontuais; será uma preciosa colaboração que prestarão ao estabelecimento assegurando a disciplina escolar e evitando o atraso no desenvolvimento do programa da respectiva cadeira.

2 – Caso seja de urgente necessidade faltar, avisem com antecedência para tomarmos as devidas providências.

3 – A cada ausência do professor corresponde a perda do salário da referida aula.

4 – Solicitamos ainda a fineza de esperar as alunas na própria classe; isto é medida salutar para diminuir o barulho pelo corredor e em classe.

Agradecemos a solicitude e empenho de cada professor em obedecer aos avisos (aliás, já estão obedecendo) cuja finalidade é apenas concorrer para a maior eficiência do ensino e facilitar a disciplina (GEMA, 1962).

De acordo com a análise do documento acima, percebemos uma preocupação da instituição não só em assegurar o controle disciplinar, por meio da imposição e cumprimento das regras, normas e princípios considerados fundamentais pela escola

para a manutenção do processo ensino e aprendizagem. Verificamos que, por meio do controle disciplinar, o programa curricular seria ministrado praticamente na íntegra, evitando, assim, prejuízos na formação intelectual das alunas.

Outro apontamento relaciona-se ao rígido controle referente à assiduidade docente. A possível ausência do professor nas aulas, implicaria perda na qualidade do ensino, devendo, portanto, ser sumariamente prevista, a fim de se ajustar com antecedência outro profissional substituto, a fim de evitar maiores danos no processo educacional das alunas.

Do ponto de vista de formação moral e intelectual, também é recorrente na fala das ex-alunas e ex- professores a representação de que a educação desenvolvida pela instituição proporcionou ao corpo discente ascensão profissional, intelectual e moral. Adjetivos como ensino “primoroso, educação de alta qualidade, ótimos professores” são constantes nos depoimentos realizados pelas ex-alunas e ex-professores, revelando a importância aferida à educação professada pela instituição.

Nessa óptica, a notoriedade atribuída ao trabalho educacional, desenvolvido por esse estabelecimento de ensino, possibilita-nos entender a afirmação de Chartier (1990, p.17): “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros.” O fato de o colégio promover uma educação, do ponto de vista dos envolvidos, pautada na moral e nos bons costumes, constituía um discurso de legitimação educacional, moral e religiosa.

Evidenciamos essas atribuições nas narrativas das ex-alunas do curso normal, quando questionadas sobre a relevância da educação oferecida pelo colégio. Segundo uma declaração: “Para mim, foi importante demais a formação moral que recebi, sou o que sou hoje porque aprendi os valores religiosos e a educação” (ENTREVISTADA Nº 03, 2010). Ainda a respeito da importância da escola priorizar a formação moral, outra ex-aluna relata:

Eu acho que representava um avanço muito grande, a comunidade incentivava, principalmente os pais das filhas do sexo feminino, porque lá não era só uma “escolinha”. Então a preferência dos pais pelo Colégio era justamente isso. Ensinar ser moça de respeito. Porque aquela época, os pais tinham muito preconceito. Além dos costumes, e eu acho que os pais pensavam: suas filhas estão lá, estão com Deus (ENTREVISTADA Nº 03, 2010).

No que se refere à formação profissional, podemos afirmar que, naquela ocasião, o título de docente representava a possibilidade de ascensão social e econômica. Uma

das constatações dessa premissa associa-se à quase inexistência de docentes qualificados no município. A comprovação da existência de professores leigos atuando no ensino primário em Tupaciguara está citada na reportagem divulgada pelo Jornal O Correio de Uberlândia. Conforme declarações do jornal, naquela ocasião, as professoras sem habilitação faziam um exame de suficiência como alternativa para conseguir permissão para lecionar no ensino das primeiras letras. De acordo com a notícia divulgada pela reportagem, as professoras sem qualificação de Tupaciguara, fizeram inscrição para fazer a prova de suficiência. Segundo declarações do periódico:

No próximo dia 29 terá início o exame de suficiência para provimento, por candidatas leigas, de classes primárias estaduais. A inscrição foi encerrada em 20 de março p. p., verificando-se candidatas dos seguintes lugares: Araguari, Cascalho Rico, Indianópolis, Tupaciguara e Uberlândia [...] (EXAME de Suficiencia: Professôras Primárias, 1963, p.1).

Portanto, em um contexto educacional carente de profissionais qualificados, o fato de o município possuir uma escola direcionada ao desenvolvimento da aprendizagem da arte de lecionar significava sinônimo de respeito, cultura e possibilidade de ascensão econômica. Por isso, as solenidades da formatura da primeira turma do ensino normal foram, pela imprensa escrita, bastante reverenciadas. Conforme noticiário publicado pelo Jornal Correio de Uberlândia, a formatura da primeira turma significava um fato inédito para a cidade. De acordo com a reportagem:

As solenidades de formatura deste ano assinalam dois fatores auspiciosos e inéditos em nossa cidade. Trata-se da primeira turma de normalistas pela Escola Normal Imaculada Conceição e primeira turma de auxiliares de Comércio pela Escola Técnica de Comércio de Santa Cruz (COSTA, 1963, p. 4).

Verificamos, na análise da reportagem sobre a divulgação das solenidades de formatura, a importância atribuída à existência do curso de formação de professoras para o município tupaciguarense. A conclusão dessa modalidade de ensino, além de ser um episódio inédito, tornava-se numa possibilidade de ascensão social e profissional. Constatamos essa premissa, na exposição de uma ex- inspetora de ensino do Colégio Imaculada Conceição. Segundo seu depoimento:

A formatura da primeira turma do magistério foi muito importante. Lembro-me que quase não havia professoras formadas. Eu era professora porque tinha me formado em outra cidade. Então essa formatura era muito esperada. O município tupaciguarense necessitava

de professoras formadas para atuarem no ensino primário (ENTREVISTADA, N° 04, 2010).

Varias instituições sociais também reconheceram a relevância desse nível de ensino para o município e região, dentre elas, destacamos o Rotary Club de Tupaciguara, que, de acordo com o Jornal o Correio de Uberlândia, “dedicou sua Reunião-Festiva de novembro à primeira turma de normalista pela Escola Normal Imaculada Conceição” (COSTA, 1963, p. 3).

A Igreja foi outra instituição a reconhecer o valor atribuído ao curso de formação docente do Colégio Imaculada Conceição. De acordo com o Jornal Correio de Uberlândia, foi escolhido para paraninfo da primeira turma a concluir o curso normal o Bispo Dom Almir, representante da Diocese de Uberaba, responsável, na época, pela comarca de Tupaciguara. Segundo o jornal, a notícia da formatura atestava as seguintes considerações:

Domingo, dia 15, em ambiente festivo e cordial, no Cine Vitória, em Tupaciguara, foi realizada a entrega de diplomas a 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 [...]. É para nós uberlandenses, grande júbilo, ao ver assim concretizado mais um sonho do dinâmico povo de Tupaciguara, o de ter um curso normal [...]. Parabéns Tupaciguara! Parabéns Professorandas! (ALVES, 1963, p. 2).

Outra reportagem fazendo alusão aos aspectos educacionais na cidade de Tupaciguara, especificamente em relação ao curso normal, está registrada no discurso de homenagem feita ao deputado federal Rondon Pacheco, divulgado pelo Jornal O Correio de Uberlândia. Segundo esse jornal, o deputado recebeu o título de Cidadão Tupaciguarense e, no discurso pronunciado pelas autoridades tupaciguarenses a esta homenagem, havia um trecho que atestava as seguintes considerações sobre a importância dessa modalidade de ensino para o município:

[...] V. Excia. não tem poupado esforços no sentido de dar a Tupaciguara e a seu povo melhores condições e maiores possibilidades, culminando com o Ensino Escolar, criando e reconhecendo, podemos dizer assim, a Escola Normal em Tupaciguara, junto ao Colégio Imaculada Conceição, sob a direção das Irmãs de Nossa Senhora do Monte Calvário. Nêsse estabelecimento de ensino, em fim de 1963, tivemos o prazer de verificar que 28 moças constituindo a Primeira Turma de Formandas, haviam terminado o curso normal, o que vale dizer, 28 novas professoras para a labuta diária no combate ao analfabetismo. E cabe

aqui salientar, que a maioria delas não tinha condições financeiras, para buscar lá fora a melhoria para seus conhecimentos, e graças a vossa compreensão e vossa solicitude, Deputado Rondon Pacheco, são hoje portadoras de um diploma que lhes assegura uma profissão digna e honesta para orgulho não só delas, mas também, e especialmente de seus pais [...] (RONDON Pacheco, cidadão Tupaciguarenses, 1964, p. 4).

De acordo com a apreciação do discurso acima, notamos que a conclusão do ensino normal representava, naquela ocasião, uma possibilidade de erradicação do analfabetismo, conseqüentemente, uma forma de contribuir com o desenvolvimento do município.

Outra apreciação contida na análise da reportagem acima refere-se à probabilidade de ascensão profissional que as alunas do curso normal poderiam vivenciar. Esse fato é comprovado no grande número de normalistas da primeira turma que conseguiram ser nomeadas em concurso público, atestando notoriedade em relação ao processo ensino aprendizagem da instituição. Segundo informação notificada pela imprensa, as normalistas iriam receber a nomeação do concurso. A esse respeito, o Jornal Correio de Uberlândia atesta:

Estão de parabéns as normalistas que concluíram o curso em 1963 e prestaram no ano passado o concurso para nomeação. São 29 classificadas, cabendo o 1º lugar a Srta. Maria Teodoro Parreira. Que todas as moças tupaciguarenses sigam as pegadas da primeira turma de normalistas do Colégio Imaculada Conceição que tão bem está enobrecendo com seu trabalho e dedicação, a difícil arte de ensinar [...]. Concluímos suas declarações à reportagem do CORREIO DE UBERLÂNDIA, manifestou a diretora do Colégio Imaculada Conceição seus agradecimentos aos professores daquele estabelecimento e à população tupaciguarenses que tão bem têm sabido corresponder as expectativas do ensino no modelar colégio (NOTÍCIAS de Tupaciguara, 1965, p. 7).

A iniciativa pioneira de formação educacional e cultural implantada pelas irmãs da congregação permite-nos constatar o enaltecimento dos aspectos educacionais e culturais oferecidos pela instituição à população tupaciguarenses. Provavelmente essa positividade seja também em decorrência de a escola ser de cunho confessional, católica e privada, características consideradas para a sociedade, na época, sinônimo de requinte, bons costumes, respeito e educação. Percebemos essas características no depoimento de uma ex-aluna do curso normal. Sobre esse assunto, ela tece as seguintes considerações:

A educação católica era muito importante para meus pais. Para eles, aprender a rezar, aprender a ser moça prendada e educada era

fundamental. Por isso, eles faziam tanta questão que eu estudasse no colégio de freiras. Era muito chique na época. As moças que estudavam lá eram consideradas moças de muito respeito e estima. Éramos todas muito valorizadas na sociedade (ENTREVISTA, Nº 05, 2010).

Todas as declarações e análises documentais presentes neste estudo revelam como foram elaboradas as representações positivas sobre o Colégio Imaculada Conceição. Partimos do princípio de que esses conceitos foram construídos em decorrência de um conjunto de fatores que permitiram associar a instituição como sendo um referencial de qualidade moral, educacional e profissional para a população tupaciguarense e região.

Segundo informações já apresentadas, o fato de a cidade ser pequena, grande parte de sua população residir na zona rural e ter a agricultura como a principal atividade econômica, foram alguns fatores a incentivar o poder público a buscar alternativas com intuito de promover o desenvolvimento econômico para o município. A cidade foi divulgada pela imprensa escrita como sendo um ótimo local para os empresários instalarem suas indústrias, uma vez que, dentre outros fatores, noticiava-se que o município dispunha de excelentes estabelecimentos públicos educacionais, além de instituições privadas, entre as quais destacamos o Colégio Imaculada Conceição, que em decorrência de ser uma escola confessional, católica e privada, representava uma possibilidade de ascensão econômica e social para a cidade.

A composição arquitetônica do edifício da instituição foi outro fator a contribuir com a construção dessas representações. Por possuir dimensões grandiosas, ter como principal característica a monumentalidade, a obra refletiu e expressou os ideais de desenvolvimento e progresso aspirados pela população tupaciguarense. Além desse aspecto, por possuir como entidade mantenedora a Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, cuja sede se encontra na Itália, local considerado como símbolo do catolicismo, atuar em diferentes segmentos sociais, inclusive o setor educacional, e praticar os preceitos advindos da Igreja Católica, o Colégio figurou como sinônimo de status e prestígio social para o município tupaciguarense.

O internato foi muito importante para conferir notoriedade à educação na cidade. Conforme discutimos no capítulo três, muitas alunas que moravam nas fazendas ou residiam em outras cidades tiveram a oportunidade de dar seguimento aos estudos morando no próprio estabelecimento de ensino. Por ser um colégio católico, administrado pelas irmãs, de certa forma, projetou credibilidade à instituição, uma vez

que, para os pais, suas filhas, morando e estudando na instituição, estavam protegidas e isentas de possíveis influências negativas do mundo exterior.

A proposta educacional desenvolvida pela instituição também foi outro fator a condensar um conjunto de qualidades a favorecer a construção das representações positivas sobre a instituição. Por possuir, em sua organização curricular, nas práticas pedagógicas desenvolvidas e no controle disciplinar, os princípios morais e religiosos católicos, propiciou a construção, nas alunas, de condutas sociais e valores esperados pela sociedade na época. Portanto, ao oferecer uma formação considerada, na ocasião, como sendo a ideal, a instituição passou a ser reconhecida pela comunidade tupaciguarense e região como sendo de fundamental importância para a formação da mulher.

Esses esforços resultaram numa preparação tanto para as alunas serem boas donas de casa, para responderem aos ideais preconizados pela sociedade, como para o próprio exercício do magistério, haja vista que, grande parte das alunas que cursaram o ensino normal, adquiriram qualificação profissional e puderam dar continuidade ao trabalho no setor educacional; outras iniciaram a profissão docente, e algumas buscaram nessa atividade os meios e recursos para sua profissionalização. Esses fatores possibilitaram ascensão educacional e profissional para boa parte daquelas que estudaram na instituição.

Em síntese, por ser uma escola católica, confessional, privada, receber o público feminino em regime regular, semi-internato e internato, possuir uma concepção de educação atrelada aos princípios morais de cunho religioso e se pautar pelo rigor disciplinar, constituíram-se fatores a contribuir com o estabelecimento e fortalecimento das concepções laudatórias acerca da instituição de ensino, bem como daqueles que participaram do seu processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos apreender, no desenvolvimento desta pesquisa, quais foram os processos que legitimaram a formação do curso normal oferecido, inicialmente, para mulheres em regime regular, semi-internato e internato, pelo Colégio Imaculada Conceição uma instituição católica, privada e confessional situada na cidade de Tupaciguara-MG, bem como quais foram as representações construídas por suas ex-alunas e ex-professores acerca dessa modalidade de ensino e da própria instituição educacional.

Ao reconstruir a história do curso normal, foi possível observar as relações estabelecidas entre os interesses e objetivos determinados pelo Colégio, naquela ocasião, e a realidade social, política, econômica e educacional existente no lugar onde está inserido o referido estabelecimento de ensino. Percebemos que, pelo fato de o colégio oferecer uma formação intelectual e profissional diferenciada, tal como ministrar o curso normal exclusivamente para mulheres, de certa forma, influenciou na opção dos pais pela escolha de uma escola para suas filhas, cujo princípio educacional aliava-se aos princípios religiosos católicos e à formação moral, o que, por sua vez, criou condições para a ascensão da mulher ao mercado de trabalho, uma participação mais efetiva nas despesas do lar, haja vista que a maioria das alunas prestou concurso público e foi nomeada professora do ensino primário, sem, contudo, perder a dimensão social de mãe, protetora, esposa e dona de casa.

Ao priorizar um projeto educacional consubstanciado pelos princípios do catolicismo, o estabelecimento de ensino respondeu ao anseio educacional vigente da época, qual seja, proporcionar uma educação que favorecesse uma formação profissional e intelectual para as alunas pautada nos valores morais e nos bons costumes.

Podemos identificar as características acima descritas ao rever os aspectos curriculares e disciplinares da instituição. O fato de a composição curricular adotada pelo estabelecimento de ensino priorizar uma cultura geral em detrimento da cultura pedagógica específica, de certa forma, contribuiu para assegurar e dar continuidade ao ideal de ensino preconizado na época: oferecer às alunas uma formação educacional e profissional direcionada à manutenção da mulher como esposa, dona de casa, mãe e umas das responsáveis pelo ensino das primeiras letras para as crianças.

Por meio da análise do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas pela Instituição, foi possível identificar que a maioria das disciplinas, tais como Trabalhos Manuais, Artes, Educação Religiosa e Canto, enfatizava como deveria se prover o funcionamento de um lar, noções de higiene e puericultura, além de estabelecer uma padronização nos comportamentos e nas atitudes das alunas, comprovando ter sido o curso normal direcionado não somente à formação docente, mas à manutenção da mulher no ofício doméstico, à formação de moças polidas e ilustradas com intuito de manter a figura da mulher à imagem de mãe, protetora e dedicada à educação dos filhos.

De acordo com as análises dos depoimentos de ex-alunas, ex-professores e das apreciações dos registros documentais, foi possível comprovar que, em virtude de ter oferecido o curso normal para o público feminino, o Colégio Imaculada Conceição foi considerado um importante referencial de ensino na cidade e região. Identificamos ter sido o trabalho educativo desenvolvido por esse estabelecimento de ensino, durante mais de seis décadas, de suma relevância para a formação educacional, moral e profissional de seus alunos e alunas, contribuindo para o desenvolvimento econômico, político, cultural e social da cidade de Tupaciguara.

Sabemos que as escolas normais, especialmente as religiosas, tornaram-se importantes lócus para difusão da educação feminina, uma vez que fatores como a baixa remuneração docente, a massificação do ensino, a argumentação construída em torno do papel da mulher como regeneradora moral da sociedade, dentre outros, colaboraram para que a feminização do magistério se efetivasse em quase todo território nacional, bem como a associação das escolas religiosas como mantenedoras dessa modalidade educacional.

Certamente, os planos educacionais desenvolvidos pela Igreja para a mulher favoreceram a relação escola e lar, concorreram para a efetivação do projeto de evangelização ou restauração católica além de assegurar a ordem, disciplina, moral e os bons costumes já postulados pela sociedade na ocasião. Nesse sentido, entendemos ter sido a prática educacional realizada pelo CIC uma das possibilidades a legitimar o discurso da Igreja e da sociedade vigente. Por meio dessas práticas, foi possível exercitar os valores que perpassavam pela formação para a família e o trabalho. Assim, a obediência como forma de disciplina, a exposição e a memorização como métodos de ensino e aprendizagem, a moral e os bons costumes representaram o ideal de sociedade exigido na época.

Diante dessas circunstâncias, foi possível concluir que as representações construídas na cidade sobre o estabelecimento de ensino, bem como o ensino ministrado pela Instituição possuem conotação positiva em virtude de o Colégio ter oferecido um ensino consubstanciado pelos princípios do catolicismo, pela moral e bons costumes, ter se pautado pelo rigor disciplinar e ter cooperado com a possibilidade de ascensão profissional e cultural para a maioria de suas ex-alunas.

Atualmente, o referido Colégio oferece à comunidade tupaciguarense Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, no entanto não é mais administrado pela Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário e nem oferece o curso normal. De acordo com depoimento informal da entrevistada nº 13: “por motivos financeiros não foi possível a Congregação continuar na administração do estabelecimento de ensino”. Nesse sentido, a saída da Congregação da Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário da administração do Colégio traz a tona vários questionamentos que merecem ser desvendados, tais como: qual ou quais os motivos levaram a Congregação a não mais administrar a referida instituição? Por que esse estabelecimento de ensino não oferece mais o curso normal? Quais os motivos ou causas contribuíram para a não continuidade da formação docente? Por que uma instituição católica, considerada tão importante para a maioria da população tupaciguarense, em virtude de oferecer uma educação voltada para a moral e bons costumes, não conseguiu dar continuidade a seu projeto educacional? Todos esses questionamentos suscitam a necessidade de uma melhor compreensão acerca do papel dessa instituição educacional para o município de Tupaciguara e denotam, portanto, a relevância de outras pesquisas acerca desse Colégio.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, J. C. S. As Instituições Escolares na Primeira República. In: NASCIMENTO, M. I. M. et. al. **Instituições Escolares no Brasil**. Campinas: Autores associados: HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção Memória da Educação). p. 95-122.
- 96 ANOS trabalhando por você. **Revista: Prefeitura de Tupaciguara**. Tupaciguara, Ano xxxx, n. xxxx, jun.2008.
- ALMEIDA, J. S. de. A Feminização do Magistério ao Longo do Século XX. In: SAVIANI, D. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea). p. 59-107.
- ALVES. FORMA em Tupaciguara a Primeira Turma de Professoras. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, Ano XXVII, nº 9.742, 19/20 de dez. 1963, p. 2.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AZEVEDO, F. Os sistemas escolares. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 9 ed. São Paulo: Nacional, 1978. p. 138-149.
- BARROS, A. T. M. P. **Jornalismo, magia, cotidiano**. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2001.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. 3 ed., São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BERGER, P. L. & BERGER, B. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M. M.i & MARTINS, J. S. **Sociologia e sociedade** (leituras de introdução à Sociologia). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. p. 193-199.
- BITTENCOURT, A. B.; LEONARDI, P. Congregações Religiosas Estrangeiras e Educação Nacional no Brasil. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 8, 2010, São Luís-MA. Anais, ISBN: 978-85-7862-138-4. EDUFMA, 2010 p. 01-14.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.(Coleção docência em formação).
- BOURDÉ, G; MARTIN, H. **As escolas históricas**. [S.l.]: [s.d.].
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível </www.planalto.gov.br/ccivil.../constituicao/Constituiicao34.htm> Acesso em: 07 de dez. 2010.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em 17 de mar. 2010.

_____. **Lei nº 5.692 de 14 de março de 1971.** Regulamenta a Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de março de 1971. Disponível em:<www.slideshare.net>. Acesso em 13 de jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 2 jan. 1946. Disponível < <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em 07 de dez. 2010.

BRAUDEL, F. **História e Ciências Sociais.** 5.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

BRZEZINSKI, I. **A Formação do Professor para o Início da Escolarização.** Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

BUCCI, E. O jornalismo ordenador. In: GOMES, M.R. **Poder no jornalismo.** São Paulo: Edusp, 2003.

CAMPOS, N. S. P. da. Bandas e Fanfarras Escolares: uma análise a partir de três escolas em Campo Grande/MS. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia-MG, v.8, n. 2, p.431-441, jul/dez. 2009.

CARVALHO, C. H. de. **República e Imprensa:** As influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honório Guimarães: Uberabinha, MG: 1905-1922 – Uberlândia: Edufu, 2004.

CATARINA, F. S. **A Dama dos Pobres.** São Paulo: Salesiana, 1984. (Coleções Heróis, 40).

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM:** Uma alternativa pedagógica para a formação do Professor. São Paulo: Cortez. 1994.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** Trad. Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **O Mundo como Representação.** Instituto de Estudos Avançados. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

CIC Comemora 50 anos. MARCAS do passado na realidade do presente. **Revista Impacto.** Tupaciguara, Ano IV, n.10 jun. 2002, p. 12.

CONFORTIN, H. Discurso e gênero: a mulher em foco. In: Ghilardi-Lucena, M.I. (Org.). **Representações do Feminino**. Campinas, Átomo, 2003.

CONGREGAÇÃO Virginia Centurione Bracelli. **Uma breve história da Congregação Virgínia Centurione Bracelli**. Disponível em: <www.ccbrunetti.com.br/.../Sant a Virgínia. html >. Acesso em 23 de nov. 2010.

COSTA. Notícias de Tupaciguara. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, Ano XXVII, nº 9. 735, 7 de dez. de 1963. p. 3.

_____. Uma Escola Superior para Tupaciguara. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, Ano XXIX, nº 10.167, 18/19 de fev. de 1966, p. 5.

CURSOS Secundários: prefeitura mantém 120 bolsas. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, Ano XXVII, nº 9.479, 07 fev. 1963, p.04.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DUBY, G. A História Cultural. In: J.P. RIOUX et J.F SIRINELLI.(orgs). **Por uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 403-08.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. Estudos Avançados - USP, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991.

EM TUPACIGUARA a maior usina de açúcar e álcool. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, Ano XXV, nº 9.347, 31 maio 1962, p. 5.

ENCICLOPÉDIA DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS. Rio de Janeiro: [s.n], 1959. p. 382-387. v. 27.

ENERETTI. **O Tupacyguarenses**, Tupaciguara, 16 dez.1928. Anno 1. Instrução, n. 6, p. 2.

EXAME de Suficiencia: Professôras Primárias. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, Ano XXVI, nº 9.523, 25/26 de abril de 1963, p. 1.

FARIA FILHO, L. M. de. **Dos Pardieiros aos Palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. UPF, 2000.

FERRARA, L. D. **As máscaras da cidade**: In: O olhar periférico. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1993.

FERREIRA, L. S. **Educação & História**: Algumas considerações. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GEOMINAS - Geoprocessamento em Minas Gerais. **Mapa do Triângulo Mineiro**. 1 mapa, color. Escala 1:40.000.000. Disponível em: <<http://www.geominas.mg.gov.br/>>. Acesso em 03 de jul. 2010.

GINÁSIO IMACULADA CONCEIÇÃO: orgulha Tupaciguara. **O Repórter**. Uberlândia, Ano XXVIII, nº 3.730, 19 maio 1961, p.1.

GOUVÊA, M. C. S. de. A Construção de um Projeto de Formação de Professores [...]. In: LOPES, A. A. B. de. et. al. **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 260-264.

GOVERNADOR Bias Fortes em Tupaciguara. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, Ano 21, n. 6.674, 27 de abr. 1958, p. 6.

GUIMARÃES, I. V. **Sobre os Sentidos de Ensinar e Compreender o Mundo**: discurso jornalístico e ensino de Geografia .218 f. [Tese de Doutorado], Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Belo Horizonte: IBGE, 1962. p. 1-13. (Coleção de Monografias, 3).

_____. INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Belo Horizonte: IBGE, 2007. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel.php?codmum>> Acesso em 07 de ago. 2010.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Belo Horizonte-MG. 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel.php?codmum>> Acesso 07 de ago. 2010.

KENT, D. **Tupaciguara para Principiantes**. Uberlândia: [s.n], 2002.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LOURENÇO FILHO, M. B. (Org.) **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação, Brasília: INEPE, 2001.

LOURENÇO, L. A. B. **A Oeste das Minas**: Escravos, índios e homens livres [...].Uberlândia: EDUFU, 2005.

LUCCI, E. A. **Geografia Geral e do Brasil**,. São Paulo: [s.n.], 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, J. **Contributo para a História das Instituições Educativas**: entre a Memória e o Arquivo. Minho, Portugal. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minho, 1996. Não Publicado.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDONÇA, Z. G. C. de. **A História da Formação Docente:** a singularidade da Escola Normal em Rio Verde (1933-1974). 2000. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Decreto nº 6.836, de 7 de fevereiro de 1963.** Outorga mandato ao Ginásio “Imaculada Conceição” de Tupaciguara, para ministrar o ensino normal de segundo ciclo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 1963.

MOURA, G. F. M. **Por trás dos muros escolares:** luzes e sombras na educação feminina (Colégio N. Sra. das Dores - Uberaba, 1940-1966). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. 2002.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NASCIMENTO, C. V. do; GOUVÊA, M. C. S. de. Estratégias de Apropriação dos Saberes Docentes [...]. In: LOPES, A. A. B. de. et. al. **História da Educação em Minas Gerais.** Belo Horizonte, MG: FCH/FUMEC, 2002. p. 239-243.

NOSELLA, P. e BUFFA, E. **Schola Mater:** A antiga Escola Normal de São Carlos, 1911-1933. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

NOTÍCIAS de Tupaciguara. **Correio de Uberlândia.** Uberlândia, Ano XXVII, nº 9.717, 2/3 de nov. de 1963.

NOTÍCIAS de Tupaciguara. **Correio de Uberlândia.** Uberlândia, Ano XXVIII, nº 9.995, 30/31 de março de 1965, p. 7.

NUNES, C. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetivos. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.

PESAVENTO, S. J. Em busca de uma outra história: imaginando o Imaginário. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, Contexto, ANPUH, v. 15, n. 29, 1995, p. 5-30.

_____. **História & História Cultural.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

_____. **O imaginário da cidade:** visões literárias do urbano: Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

PIMENTA, S. G; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o Ensino de 2º grau e Propondo a Formação de Professores.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez Editora, 1988. (Publicações Europa-América).

PIMENTA, S. G. **Funções sócio-históricas do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau.** São Paulo: FDE, 1992. p. 35-44. (Série Idéias, n. 3).

PINSKY, C. B. **Fontes históricas** (org.) 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

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.

RESENDE, M. B. S. **O curso normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus Araguari – MG (1930-1947)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. p. 102. 2006.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. In: **Jogos de escolas: a experiência da micro análise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

ROUNDON Pacheco, cidadão Tupaciguarense. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, Ano XXVII, nº 9.766, 3 / 4 de fev. de 1964, p. 1.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico internacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, D. et. al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea). p. 59-107.

SAVIANI, D. **História da Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA JÚNIOR, A. F. **Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais: um estudo no município de Araguari MG, Brasil**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SILVA, M. dos S. **A Educação Brasileira no Estado-Novo: 1937/1945**. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

SILVA, T. T. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

_____. **O Currículo como Fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

SKIDMORE, T. E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964).** Trad. Ismênia Tunes Dantas. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUSA, J. V. Educação no Brasil Colônia, Império e 1ª República: os textos literários como fonte alternativa de pesquisa. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Pesquisa em História da Educação:** Perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte, 1999. p. 181-199.

SOUZA, R. F. de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar.** UFPR. Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez. 2008. p.89-224. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v.2).

_____. Lições da Escola Primária. In. SAVIANI, Dermeval. et. al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea). p. 110-161.

_____. **Templos de Civilização:** A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo. UNESP. 1998.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação.** n. 14, p.61-88, 2000.

_____. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo 1890-1930.** São Paulo: FEUSP, 1979. v. 16.

TEIXEIRA, A. Reorganização do Ensino Normal e sua Transposição para o Plano Universitário: criação. **Boletim de Educação Pública.** Rio de Janeiro: v. 2, n.1, jan/jun. 1932,p.110-117. Disponível em <www.prossiga.br/anisioiteixeira/artigo/reorganizacao.htm> acesso em 15 de ago. 2010.

TEIXEIRA, L. **Apontamentos a respeito de sua história (1938-1962).** Tupaciguara-MG. Arquivo Público Municipal, 1962. Apostila.

TEIXEIRA, T. **Bandeirantes e pioneiros do Brasil Central.** História da criação do Município de Uberlândia. Uberlândia: Uberlândia Gráfica LTDA, 1970.

TEODORO, J. C. O; ARAÚJO, J. C. S. Instituto Teresa Valsé Pantellini: um compromisso com a formação da mulher (1959-1971). **Cadernos de História da Educação,** Uberlândia, MG, v.8, n.2, p.341-363, jul./dez., 2009.

TERUYA. G. A cidade na história. **Folha Online,** São Paulo, 10 jan. 2002. Educação. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7879.shtml> >. Acesso em 16 mar. 2010.

TOBIAS, J. A. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, IBRASA. 1986.

TUPACIGUARA apontamentos a respeito de sua história. **Correio de Uberlândia**, Ano XXV, nº 0.347, 31 de Maio de 1962, p. 6.

TUPACIGUARA É CINQUENTENÁRIA POR DECRETO, LEI E FERIADO. **Correio Católico**. Uberaba, 15 jun 1962, Ano 66, nº 3.872, 2º caderno p. 4-8.

TUPACIGUARA: Atividades Econômicas. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, Ano XXV, nº 9.347, 31 maio de 1962, p. 05 e 12.

TUPACIGUARA: Excelente Rêde de Educandários. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, Ano XXV, nº 9.347, 31 maio de 1962, p. 2 e 5.

TUPACIGUARA. Câmara Municipal. **Ata da reunião realizada no dia 22 nov. 1949**. Tupaciguara, 1949. Livro 03, p. 70.

TUPACIGUARA. Câmara Municipal. **Livro de Registro e Leis da Câmara Municipal de Tupaciguara 1948 – 1960**.

TUPACIGUARA. Câmara Municipal. **Composição Legislativa da Câmara, 25 de junho de 1916**. Tupaciguara, 1916. Livro s/n, p. 11-12.

TUPACIGUARA. **CEPEDE – Centro de Pesquisas e Apoio ao Desenvolvimento Econômico e Social de Tupaciguara-MG**. Ano 2003. Prefeitura Municipal de Tupaciguara. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel.php?codmum>>. Acesso em 07 de ago. 2010.

VELLOSO, J. et. al. **Estado e Educação**. Campinas: Papirus; São Paulo: Ande/Anped, 1992.

VENTURINI, G. **Santa Virginia Centurione Bracelli**: Gênova 1587-1651 Esposa, mãe, viúva, pioneira da assistência social, fundadora das Irmãs de Nossa Senhora do Refúgio no Monte Calvário. Gênova, Itália: Algraphy, 2003.

VIEIRA, F. C. F. **Profissionalização docente e Legislação Educacional**: Uberabinha (1892 – 1930). 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia-MG. 2004.

VILLELA, H. O. S. de. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, E. M. T. et. al. **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.

VIÑAO FRAGO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, M.L.A. (org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, ano 5, n. 7, jan./jun. 2000.

_____. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

ZAMBONI, E. Representações e Linguagens no Ensino de História. **Revista Brasileira de História**. v. 18, n. 36, São Paulo, 1998, p. 1-9.. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diadia/diadia/...de.../05.DOC>. Acesso 08 de dez. 2010.

ANEXO

a) Arquivo documental do Colégio Imaculada Conceição

Álbum de fotografias.

Acervo documental.

Arquivo de Correspondências expedidas e recebidas.

Correspondência do Ministério da Educação e Cultura – MEC para o Colégio Imaculada Conceição – 1963.

Correspondência do Colégio Imaculada Conceição para o Ministério da Educação e Cultura – MEC – 1963.

Correspondência do Colégio Imaculada Conceição para os professores - 1962.

Regimento Escolar – 1955.

Regimento Escolar – 1974.

Livro de frequência dos professores (1955 – 1965).

Livro de Matrícula do Curso Primário (1952 – 1959).

Livro de Matrícula do Curso Primário (1960).

Livro de Matrícula do Curso Normal (1961 – 1968).

Livro de Matrícula do Curso Normal (1961 – 1972).

Livro de Matrícula do Curso Normal (1961 – 1978).

Livro de Matrícula do Curso Normal (1962 – 1979).

Livro de registro das Atas dos Exames de Segunda Época (1961- 1969).

Livro de Bolsas de Estudo (1959).

Livro de Pagamento de Mensalidade (1968).

Livro de Pagamento de Mensalidade – alunas Internas – 1969.

Livro de Pagamento de Mensalidade – alunas Internas – 1969 – aula de datilografia.

Livro de Fiscalização Inspetor de Ensino (1961).

Livro de Visita do Inspetor de Ensino (1961-1970).

Relatório do Rendimento Escolar – curso normal – 1965.

Relatório da Semana da Normalista, 1965.

Informativo da Semana da Normalista, 1965.

b) Documentos pessoais das ex-alunas do Colégio Imaculada Conceição.

Caderneta Escolar – 1962 e 1968. Arquivo pessoal das ex-alunas do Colégio Imaculada Conceição.

Diploma de conclusão do curso normal – 1963. Arquivo pessoal das ex-alunas do Colégio Imaculada Conceição.

APÊNDICE

Entrevistas (CD-ROM):

Entrevista nº01 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº02 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº03 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº04 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº05 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº06 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº07 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº08 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº09 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº11 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº12 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).
Entrevista nº13 – Entrevista concedida à Izabel Rozetti (2010).