

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GEOVANA FERREIRA MELO**

**POR TRÁS DOS MUROS ESCOLARES: LUZES E SOMBRAS  
NA EDUCAÇÃO FEMININA  
(COLÉGIO N. SRA. DAS DORES – UBERABA 1940/1966)**

Uberlândia – 2002

**GEOVANA FERREIRA MELO**

**POR TRÁS DOS MUROS ESCOLARES: LUZES E SOMBRAS NA  
EDUCAÇÃO FEMININA  
(COLÉGIO N. SRA. DAS DORES – UBERABA 1940/1966)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho.

Uberlândia - 2002

## BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho - Orientador

---

Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel

---

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

**DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho aos meus pais, Giovane e Heloísa,  
que me ensinaram valores tão importantes como respeito,  
solidariedade, honradez, humildade e perseverança.*

*Ao Lucas e Luciano, por serem minhas fontes de  
inspiração.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus,

por ter proporcionado condições para a realização desta conquista tão desejada.

Ao Prof. Geraldo,

Orientador e amigo, mestre querido, que me ensinou a trilhar os caminhos da pesquisa, me incentivando na busca do conhecimento.

Ao Prof. Carlos Henrique,

pela seriedade acadêmica, pela sabedoria partilhada e pelas seguras pistas no início e no decorrer do trabalho.

Aos coordenadores e colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, especialmente ao Prof. Décio, Prof. José Carlos, Luciana, Vicente e Círian, por terem me acompanhado desde os primeiros passos e me proporcionado o gosto pela pesquisa.

Ao Prof. Wenceslau e Profª Vera Puga,

por terem contribuído, de forma decisiva, durante o exame de qualificação.

Ao Jesus e ao James,

Secretários do Mestrado em Educação e amigos, que compartilharam os momentos difíceis e facilitaram minha trajetória durante esse período.

Aos(às) colegas do NEGUEM (Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher) e à amiga Dulcina,

pela riqueza dos momentos de estudo e debate.

À Vera Lacerda,

Amiga-irmã querida, com quem compartilho minhas vivências e aprendizagens. Por me dizer sempre: “Calma, vai passar, tudo passa!”

À família Dominicana, em especial Ir. Maria Helena, Ir. Heloísa e Ir. Maria Eugênia,

por acreditarem em meu trabalho e abrirem as portas do Colégio Nossa Senhora das Dores, me recebendo com os braços abertos.

À Marcinha,

Secretaria do Colégio N. Sra. das Dores, pela presença amiga, por facilitar o meu trabalho de pesquisa, me ajudando a localizar as fontes.

A minha mãe e meu pai,

que me ajudaram a construir minha história de vida.

Aos meus queridos irmãos Vander e José Luís,

Companheiros e amigos, que comungam comigo todas as vitórias e conquistas.

À vovó Ina e vovó Lila,

pela presença constante e ajuda incondicional.

Aos tios queridos Veloso e Cida,

por acreditarem e participarem de minhas conquistas.

Às minhas colaboradoras: Ir. Leoni, Ir. Beatriz, Ir. Loreto, Ir. M. de Lourdes, Ir. Terezinha, Ir.

Anita, Aziza, Lauanda, M. Antonieta, M. Délia, M. Ivete, M. Rita, Marta, Olga e Thereza,

por compartilharem suas experiências, que tanto enriqueceram este trabalho.

Ao Lucas e Luciano,

minha família querida, pelo apoio e compreensão durante as ausências.

À FAPEMIG e à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, tão providencial, pois sem esse apoio eu não poderia ter me afastado dos compromissos profissionais.

A todos minha sincera gratidão e carinho.

## SUMÁRIO

|                 |    |
|-----------------|----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
|-----------------|----|

## CAPÍTULO I

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| O caminho metodológico: perspectivas de análise sobre a instituição escolar.....     | 21 |
| 1.1. A historiografia em busca das singularidades.....                               | 22 |
| 1.2. Em foco: investigando as instituições educacionais.....                         | 25 |
| 1.3. História da Educação e Instituições Escolares no Triângulo Mineiro.....         | 31 |
| 1.4. Revisitando a História de Uberaba – sua origem, suas instituições escolares.... | 35 |
| 1.5. A escolha da instituição – Colégio N. Sra. das Dores: um olhar histórico.....   | 42 |
| 1.5.1. Por que as Irmãs Dominicanas de Monteils vieram para Uberaba?.....            | 43 |
| 1.6. Delimitando o objeto – em busca dos objetivos.....                              | 52 |
| 1.7. História Oral: olhares e interfaces.....                                        | 53 |
| 1.7.1. A importância da História Oral para a pesquisa: recordando sua história.....  | 53 |
| 1.7.2. História Oral e memória: desvendando falas.....                               | 56 |

## CAPÍTULO II

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Formação Educacional Feminina: contornos traçados na escola confessional .....   | 64 |
| 2.1. História da educação feminina: uma história feita de reclusão?.....         | 65 |
| 2.1.1. O Positivismo e sua influência na constituição dos modelos femininos..... | 72 |
| 2.2. Formação Feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores.....                   | 79 |

## CAPÍTULO III

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| O Projeto educacional das Dominicanas.....                          | 108 |
| 3.1. Pedagogia Dominicana: a dimensão curricular .....              | 109 |
| 3.2. “Bons livros – boas leituras”: cultivando o hábito de ler..... | 124 |
| 3.3. O ritual dos exames: provas de conhecimento .....              | 130 |

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... | 136 |
|------------------------------------|-----|

|                                          |     |
|------------------------------------------|-----|
| FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 139 |
|------------------------------------------|-----|

## Lista de figuras

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Vista externa da Capela e do Colégio.....             | 82  |
| Figura 2: Pátio Interno do Colégio.....                         | 84  |
| Figura 3: Sala de aula do Colégio.....                          | 90  |
| Figura 4: Sala de Geografia.....                                | 91  |
| Figura 5: Laboratório de História Natural.....                  | 92  |
| Figura 6: Laboratório de Química.....                           | 93  |
| Figura 7: Capela do Colégio.....                                | 94  |
| Figura 8: Dormitório das alunas internas.....                   | 99  |
| Figura 9: Refeitório das alunas internas.....                   | 100 |
| Figura 10: Alunas do Colégio realizando exercícios físicos..... | 120 |
| Figura 11: Alunas do Colégio em excursão.....                   | 123 |
| Figura 12: Foto do jornal O N. S. das Dores.....                | 126 |
| Figura 13: Certificado de Aprovação de 1940.....                | 127 |

## Lista de Quadros

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro I: Total de escolas públicas e particulares fundadas em Uberaba 39ª SRE.....      | 33  |
| Quadro II: Total de alunas matriculadas no período de 1888 a 1899 no Colégio.....        | 50  |
| Quadro III: Distribuição de professores e disciplinas nos cursos ginásial e colegial.... | 113 |

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a história da educação feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores de Uberaba, nos anos 1940 a 1966, focalizando a instituição escolar como espaço de formação das alunas. Trata-se de uma reflexão sobre o ensino confessional católico oferecido pelas Irmãs Dominicanas.

O estudo evidencia algumas perspectivas de análise sobre as instituições escolares, demonstrando os rumos da atual historiografia, que tem valorizado as questões particulares, ou seja, que atribui valor às especificidades locais e regionais. Também fizemos uma visita à história de Uberaba, focalizando principalmente as primeiras instituições escolares da região e a chegada das Irmãs Dominicanas no Brasil, em 1885.

A análise das fontes primárias do Colégio – livros de ata, relatórios, documentos avulsos, cartas e anotações –, além das técnicas da História Oral, através do depoimento de pessoas envolvidas no cenário do Colégio – alunas e professoras – compreenderam-se em importantes recursos metodológicos.

A partir das interpretações realizadas, tivemos o entendimento de que as famílias transferiam à Escola a função de educar e formar suas filhas, de acordo com os padrões de mulher desejáveis pela sociedade patriarcal da época. A moça deveria, então, ser culta, praticante da religião católica, prendada e preparada para as “doçuras” do lar e da maternidade.

### **ABSTRACT**

This work has as study object the history of the feminine education in Colégio Senhora das Dores of Uberaba, in the years 1940 to 1966, focalizing the school institution as a space of students' formation. It is a reflection on the Catholic confessional teaching, offered by Dominican Sisters.

The study evidences perspectives of analyses about the school institutions, demonstrating the directions of the current historiography that it has been valuing the private subjects, that is to say, that attributes value to the local and regional specify. We also revisited the history of Uberaba, the first school institutions of the area and the arrival of the Dominican Sisters in Brazil, in 1885. The analysis of the primary sources of the School - record books, reports, documents, letters and annotations - besides the techniques of the Oral History, through the people's deposition involved in the scenery of the School – students and teachers – were understood as important methodological resources.

Starting from the accomplished interpretations, we had the understanding that the families transferred to the School the function of educating and to form their daughters, in agreement with the desirable woman patterns for the patriarchal society at that time. The girl would then, be learned, apprentice of the Catholic religion, gifted and prepared to the "sweetness" of home and maternity.

## 1. INTRODUÇÃO

“O presente sempre coloca questões para a história, não por ela ter a resposta, mas porque ela pode, pelo menos, fornecer instrumentos de compreensão.”

Michelle Perrot

Num primeiro instante, gostaríamos de dizer um pouco da responsabilidade e até mesmo da audácia de nos fazermos pesquisadores. Eleger um objeto de estudo e mergulhar nele é algo que nos leva a alçar vôos e, na maioria das vezes, nem sabemos onde iremos aterrizar. Mas correr riscos é alguma coisa inerente a nós, seres humanos, desejosos há séculos de nos apropriarmos do mundo que nos cerca, e quase sempre nos cerceia. Mas a angústia maior recai sobre o fato de que dispomos de uma realidade empírica, com suas contradições, suas marcas e valores, suas imbricações e respostas e temos que encará-la de forma tal que quando concluimos o trabalho investigativo, temos a pretensão de haver respondido a todas as questões. Mas, na verdade, o que conseguimos são olhares cuidadosos, cautelosos e perspicazes sobre nosso objeto, além de algumas ousadas interpretações.

## **PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES - INICIANDO O TRABALHO...**

### **1.1. Origem do problema**

Esse trabalho investigativo refere-se ao estudo da instituição escolar – Colégio Nossa Senhora das Dores – enquanto espaço de formação feminina, no período 1940 a 1960. A presente temática insere-se no campo da pesquisa em Educação, na sub-área da História da Educação, particularmente, voltada à História das Instituições Educacionais.

O interesse pela História das Instituições Escolares surgiu a partir da experiência acumulada como bolsista de Iniciação Científica durante o processo de catalogação de fontes documentais nas instituições educacionais de Uberaba. Em 1996, ano em que estava cursando Pedagogia na Universidade de Uberaba, surgiu a oportunidade de participar do projeto de pesquisa *“Levantamento e Catalogação das Fontes Primárias e Secundárias de interesse para o estudo da História da educação no Triângulo Mineiro Alto Paranaíba”*. Este trabalho foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira, que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa foi realizada na cidade de Uberlândia, Uberaba e Araguari, contando com o esforço de vários bolsistas de Iniciação Científica, coordenados pelos professores da UFU, com financiamento inicial do CNPq e, posteriormente, da FAPEMIG.

Durante esse período de levantamento das fontes, trabalhamos com a documentação arquivada na Superintendência Regional de Ensino (39ªSER/Uberaba), no Arquivo Público, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e nas escolas fundadas antes de 1960 em Uberaba.

Simultaneamente ao processo de catalogação, entramos em contato com rica bibliografia que orientou nossas discussões teórico-metodológicas (bolsistas e os coordenadores da pesquisa) no sentido de extrapolar o processo de catalogação de fontes de interesse para a História da Educação, buscando temáticas que pudessem nos ajudar no processo de construção das primeiras interpretações acerca das especificidades histórico-educacionais assumidas pela educação escolar em Uberlândia e região.

No ano de 1997, os professores Carlos Henrique de Carvalho, Décio Gatti Júnior, Geraldo Inácio Filho, José Carlos Souza Araújo e Wenceslau Gonçalves Neto elaboraram o Projeto: *História e Memória Educacional: construindo uma primeira interpretação acerca do processo de instalação e consolidação da educação escolar na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba-1880/1960*. Esse projeto surgiu a partir da necessidade de analisar o movimento de criação e expansão do ensino na região do Triângulo Mineiro, após a fase de levantamento e catalogação das fontes, do qual participei como bolsista de Aperfeiçoamento, durante dois anos. Ao longo desse período, tivemos a oportunidade de nos aprofundar nas discussões teórico-metodológicas, em contato com vasta bibliografia, principalmente no que tange à área da História das Instituições Escolares.

No caso de Uberaba, dois colégios destacaram-se por terem sido praticamente os primeiros da região do Triângulo Mineiro: o Colégio Nossa Senhora das Dores, com data de fundação em 1885 (Irmãs Dominicanas) e o Colégio Marista Diocesano, fundado em 1903 (Irmãos Maristas).

Tivemos a intenção de elaborar uma problemática para investigar, no Colégio Nossa Senhora das Dores, o espaço social destinado à formação feminina, procurando compreender a educação a que esteve sujeita a mulher na cidade de Uberaba, que durante o século XIX e no início do século XX, destacou-se como cidade polo da região do Triângulo Mineiro, considerada como importante centro agrocomercial. Neste período o Triângulo Mineiro esteve

ligado econômica e culturalmente ao estado de São Paulo, com vínculos comerciais amplos. A Companhia Ferroviária da Mogiana, que passava por Uberaba, interligava o estado de Minas Gerais ao interior do país (WIRTH, 1982, pp. 42-96).

A opção pela construção de interpretações sobre os processos singulares partiu da necessidade de reconstruir tais processos históricos vivenciados pelas instituições educacionais mais importantes de Uberlândia e região, bem como da verificação de uma enorme demanda social pela redescoberta desse passado. Nesse sentido, a pesquisa almejou apreender, no difícil diálogo estabelecido entre nossos princípios teóricos e evidências empíricas de que dispomos, os processos de conservação e mudança pelos quais passaram essas instituições de ensino.

## **1.2. Enunciado do problema**

A referida investigação trata de um estudo não de descrição particular das instituições escolares, mas de um inter-relacionamento das suas especificidades às questões maiores da História da Educação. Sendo assim, lançamo-nos na tarefa de construção de interpretações sobre o movimento histórico do Colégio Nossa Senhora das Dores, um dos mais importantes e antigos colégios da região do Triângulo Mineiro.

A partir dessas primeiras experiências com a Pesquisa em sua fase inicial, tivemos a atenção voltada para a formação da mulher. Neste sentido, encontramos no Colégio Nossa Senhora das Dores um demonstrativo da educação feminina com fontes que nos permitiram retratar peculiaridades dessa época – as alunas internas e as externas.

Assim, nos preocupamos em investigar mais detidamente os processos educacionais aos quais foram submetidas as alunas que estiveram vinculadas ao Colégio no período compreendido entre 1940 e 1960.

Os processos educacionais se configuravam visando à cuidadosa formação de suas alunas, confirmando os preceitos básicos que norteavam a educação de acordo com a filosofia Dominicana. Trata-se de uma escola confessional católica, cujas religiosas, durante décadas, tiveram a responsabilidade de educar, ensinar e “formar” as moças de Uberaba e região. Por suas mãos passaram diversas gerações que trilharam caminhos e conquistaram espaços, quer seja no âmbito profissional, ou familiar, exercendo a tarefa de “dona de casa”.

As formas de controle exercidas sobre a mulher no início do século XX despertaram-nos o interesse em compreender a relação existente entre as intenções pessoais femininas e as imposições do meio externo, formando assim um jogo dual entre as intenções individuais e sociais. A questão básica que orientou o presente trabalho foi compreender a instituição escolar enquanto espaço de formação. Perguntamos: Como e quais fatores intervieram nos processos educacionais? De que maneira ocorreu a organização pedagógica? Como a educação escolar influenciou a trajetória de vida das alunas, mais tarde, na vida externa ao Colégio?

### **1.3. Delimitação do problema**

No decorrer do século XX, ou seja, num passado muito próximo, houve a representação da mulher como um ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para cuidar do lar e da maternidade e que, por isso, foi destinada, por natureza, para a vida doméstica. Tal condição propalou-se de várias formas: através dos meios de comunicação de massa, livros didáticos,

histórias infantis e contos de fada, nos encontros rotineiros dos “contadores de causos”, dentre outros. Estabelecidas essas condições sociais, era preciso persuadir as mulheres de que seu lugar e sua função não provinham do modo de organização social, mas da Natureza. Para isso, montou-se o discurso ideológico do “ser feminino” e da “função feminina” como naturais e não como históricos e sociais (CHAUI, 1995, p. 175). Essas formas de controle foram internalizadas pela mulher e consubstanciaram toda uma época e por consequência o modelo de educação. Para identificar este modelo de educação foi necessário buscarmos o rumo, as características, o período, enfim o movimento geral da Escola.

#### 1.4. Objetivo

Nessa perspectiva, fizemos um estudo detalhado do Colégio, buscando apreender sua gênese e os processos de consolidação e mudança dessa importante instituição educacional. Propusemo-nos nesta pesquisa, discutir a educação escolar no período de 1940 a 1960, evidenciando a instituição educacional como espaço de formação feminina.

Para alcançarmos este objetivo foi necessário focalizar aspectos do cotidiano escolar, destacando o currículo, a relação professora-aluna, a disciplina e a religião.

#### 1.5. Metodologia

A investigação teve como ponto de partida o levantamento de ex-alunas, o nome dos pais e respectivas profissões. Foram realizadas consultas na vasta documentação existente na secretaria do Colégio, da qual destacaram-se como fontes primárias os livros de ata de reunião pedagógica, de reuniões administrativas, livros de matrícula, de resultados finais, de inspeção, dentre outros.

Além do acervo conservado pela Escola, consultamos os jornais e revistas que circularam na época e estão disponíveis no Arquivo Público Municipal de Uberaba/MG. Foi também realizado o trabalho de leitura e fichamento da literatura referente à cidade e região. Analisamos a legislação vigente no período, destacando-a enquanto importante fonte para os estudos históricos em educação.

No sentido de realizar uma abordagem qualitativa, além das fontes citadas, analisamos os depoimentos de algumas pessoas que estiveram envolvidas no Colégio durante o período em pauta. Assim, colhemos os depoimentos de ex-alunas e ex-professoras, por acreditarmos que se trata de um recurso que atribui sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias, além de projetar o passado no presente imediato. Através dos depoimentos foi possível obter uma percepção do passado como algo que contribuiu efetivamente na formulação de hipóteses e interpretações dos processos históricos. O critério de seleção das entrevistadas vinculou-se, sobretudo, àquelas pessoas que puderam fornecer dados sobre o Colégio, ou seja, ex-alunas (internas e externas) e ex-professoras.

### 1.6. Fundamentação teórica

O presente trabalho enfoca a instituição escolar como espaço de formação. Para tanto, fez-se necessário a compreensão de que a “História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social”(SANTOS, 1982b, p. 10). Nessa perspectiva, a escola foi encarada como um lugar de interação entre espaço e formação social. Tais relações se fazem num espaço particular – a escola. A necessidade de compreender a instituição escolar e seus *espaços de formação* foi respaldada por estudos de alguns geógrafos como Milton Santos e Armando Corrêa da Silva. Para Milton Santos:

O espaço é uma realidade objetiva [...] Sua análise supõe a construção de uma epistemologia genética do espaço geográfico, fundadas no fato de que as mudanças históricas conduzem a mudanças paralelas da organização do espaço (1982b,p.51).

Esse ponto de vista exigiu que considerássemos as categorias de espaço e tempo numa abordagem que permitiu pensá-las como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações, que interagem e se complementam, resultando, assim, no emaranhado das relações que se estabeleceram durante o período em pauta.

Diante da necessidade de uma melhor compreensão, no que tange aos aspectos disciplinares no interior da escola, baseamos nossa análise em Michel Foucault (1996; 2000), por acreditarmos que esse autor oferece-nos a compreensão de que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996a, p. 44). Nessa perspectiva, tivemos a compreensão de que a escola e seus processos de ensino desenvolvem certas práticas seletivas e discursos que estabelecem uma rede complexa, cujas práticas pedagógicas são organizadas com a finalidade de “disciplinarizar os corpos”, tornando-os úteis e eficientes; cumprindo, portanto, certas funções, dentre elas a de atender aos anseios da sociedade com relação ao perfil do indivíduo a ser formado. Percebemos que o Colégio Nossa Senhora das Dores preocupou-se em educar e formar suas alunas de acordo com os padrões sociais vigentes da época, o que detalharemos no decorrer do trabalho.

No primeiro capítulo: O caminho metodológico – perspectivas de análise sobre a instituição escolar, procuramos explicitar os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentam o campo historiográfico da História das Instituições Escolares, fazendo algumas reflexões sobre o rigor metodológico e suas implicações na pesquisa educacional

qualitativa. Além disso, evidenciamos as categorias de análise que iluminaram as interpretações feitas. Discorremos sobre as possibilidades da História Oral, enquanto recurso metodológico utilizado para auxiliar a compreensão do espaço escolar.

No segundo capítulo, Formação Educacional Feminina: contornos traçados na escola confessional, discutimos, inicialmente, algumas questões relativas à História das Mulheres, fazendo uma revisita à História da Educação feminina desde o início do século XX. Partindo dos depoimentos orais dos colaboradores, refletimos sobre as questões da moral, do controle do corpo e os aspectos norteadores da formação social das alunas. Analisamos, especificamente, alguns relatos buscando elementos para a compreensão dos espaços ocupados – os permitidos ou proibidos, além das implicações desses espaços na formação social das alunas. Para tanto, buscamos uma interlocução com autores da Geografia, mais especificamente, com Milton Santos.

No terceiro capítulo, O projeto educacional das Irmãs Dominicanas, analisamos os aspectos do currículo e a metodologia utilizada pelos professores. Procuramos apreender nos relatos a relação existente entre as disciplinas curriculares e as vivências na sala de aula, na relação professora-aluna, na avaliação, na disciplina (castigos, punições e prêmios de acordo com o comportamento das alunas). Buscamos retratar o cotidiano em toda sua complexidade e particularidades.

O tratamento dessas informações não só nos permitiu construir uma interpretação sobre o papel atribuído ao ensino confessional católico na cidade, mas também ampliou-nos o entendimento em relação à contribuição e influências da Ordem Religiosa das Irmãs Dominicanas na formação da mulher de Uberaba e região. Ao explicitarmos tais questões, o que nos permitiu analisar e desvendar as particularidades e as vivências estabelecidas naquele

momento histórico, certamente estaremos contribuindo com os recentes debates sobre a História da Educação que valorizam o estudo das singularidades.

## CAPÍTULO I

### **O CAMINHO METODOLÓGICO: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

*Quando se perde a subjetividade, perde-se com ela, a objetividade. Por isso, recuperar a objetividade é, antes de mais nada, ter a si próprio como sujeito, como consciência. Ter a si próprio como sujeito, como consciência, é ser capaz de ter referências, que são relações de significado.*

Armando Corrêa da Silva

Nossa pretensão, neste capítulo, é analisar os princípios teóricos que têm dado suporte às discussões e interpretações no campo da História da Educação. Faremos um breve enfoque sobre a História das Instituições Escolares, procurando explicitar os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentam tal modalidade historiográfica. Evidenciamos as categorias de análise que iluminaram as interpretações feitas. Refletimos a História da Educação no Triângulo Mineiro e o surgimento das primeiras instituições educacionais em Uberaba. Enquanto recurso metodológico, discorreremos sobre as possibilidades da História Oral, utilizada para auxiliar a compreensão do espaço escolar.

### 1.1. A HISTORIOGRAFIA EM BUSCA DAS SINGULARIDADES

O campo da pesquisa histórica vem passando, desde o século XX (aproximadamente os anos 1930), por um intenso processo de renovação teórico-metodológica. Esse “movimento de mudança surgiu a partir de uma percepção difundida da inadequação do paradigma tradicional”(BURKE, 1992, p. 19), ou seja, da concepção “positivista” de história, que acatou a validade do conhecimento baseada apenas na documentação oficial. Nessa abordagem, a história dizia respeito principalmente à política, desconsiderando os demais atores e sua participação nos processos históricos. Tal inadequação se justifica, não só para o campo de pesquisa dos historiadores, mas com relação às próprias mudanças sociais, políticas e econômicas no mundo, ou melhor: refere-se à maneira pela qual o mundo estava sendo interpretado. Cabe ressaltar que a historiografia francesa pós 1930, principalmente aquela ligada à história-problema dos *Annales*, preocupou-se em disseminar a idéia de que a realidade social é complexa, tanto em sua forma de efetivação, quanto em sua interpretação. Não há, portanto, como compreendê-la de modo único ou simplificado.

Nesse movimento de construção de novas abordagens, surgem novos objetos e novas concepções que se traduzem em um campo de multiplicidades para os pesquisadores, proporcionado pela história cultural – uma das versões da Nova História – expressão mais conhecida na França por *La nouvelle histoire*, cujo título é da coleção de ensaios de Jacques Le Goff (BURKE, 1992, p. 9). Desta forma, surgem possibilidades de focalizar objetos antes pouco conhecidos e recriá-los na tentativa de trazer à tona aspectos ignorados e que são fundamentais no curso da pesquisa histórica, o que vem favorecer o entendimento a várias questões, dentre elas as que estão ligadas aos modos de produção e reprodução cultural. Prova disso são as investigações sobre a instituição educacional, das quais resultam criteriosos

estudos monográficos, que facilitam a compreensão dos processos singulares vivenciados pelas mais diferentes escolas – algumas centenárias – de diversas regiões.

Partindo da inclusão de uma série de novas temáticas historiográficas, podemos destacar o encaminhamento de pesquisas sobre a cultura material, os processos educacionais, as mentalidades e várias outras. Estas pesquisas se traduzem em um campo bastante produtivo, que passa a atribuir grande importância às singularidades sociais e especificidades. De fato, ocorre uma preocupação em estabelecer uma relação entre o presente e o passado, a partir de problematizações que despontam de pessoas na atualidade.

No Brasil, a historiografia local vem sendo alvo de pesquisas e debates, mais especificamente após os anos 1970. Isto se justifica a partir da consolidação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação e programas de mestrado por todo o país, sendo estes responsáveis pelo crescente número de pesquisas sobre a questão regional. Ao mesmo tempo em que as “macro-abordagens” e as “grandes sínteses” não mais satisfazem aos anseios de pesquisadores que se dispõem a trabalhar com análises mais profundas e, por conseguinte, menos genéricas, surge a necessidade de facultar uma história que “dê conta” das especificidades locais e regionais; uma história que não se ocupe apenas de evidenciar as semelhanças, mas que possibilite ao historiador lidar com as diferenças, impasses e multiplicidades. Tarefa árdua, porém útil e interessante, que instiga o pesquisador a trilhar caminhos no presente com vistas no passado, buscando indícios que confirmem suas idéias e concepções, não se limitando apenas à análise da documentação escrita, mas ampliando-a às fontes orais, iconográficas, discussões educacionais encontradas na imprensa, dentre outras.

É preciso que o historiador esteja atento ao fato de que não se pode evidenciar somente as particularidades e nem desvincular tal assunto de um contexto mais amplo, sob pena de trabalhar com análises aleatórias, infecundas e inócuas. É neste sentido, que se requer do historiador um exaustivo exercício de busca, utilizando-se de conceitos e referenciais

teóricos e de uma metodologia de trabalho que permitam a análise e sistematização de fontes primárias e secundárias, de relatos e registros, que irão subsidiar seu trabalho investigativo, buscando resgatar a memória em sua diversidade, reconstituindo o passado a partir de um diálogo entre o geral e o particular.

Importante ressaltar que a história local e regional não deva ser vista enquanto elementos que somados uns aos outros resultariam numa “História geral”. Portanto, a história local é interessante e útil na medida em que oferece elementos consistentes para estudos comparativos, possibilitando um enfoque com base nas especificidades, oferecendo meios para que os pesquisadores possam ter informações e dados sobre diferentes lugares do país.

Nessa perspectiva, Vera Alice Silva (1990, p. 43) afirma que:

Não se quer concluir aqui que a História Nacional deva ser o somatório das Histórias regionais. Mas estas indicam as variáveis que são relevantes para a compreensão do sistema global de relações, que é o estado nacional. Ao nosso ver, podem também indicar além do mais, o grau de estabilidade e de continuidade deste sistema.

A partir desta idéia, fica claro que a História regional não deva ser vista como substituta da história de processos estruturais (mudanças sociais, políticas, econômicas), pois incorreríamos no erro de formular respostas genéricas às questões profundas que nos assolam com evidências e fatos. Tais questões implicam em perceber a História local e regional como provedora de elementos para as discussões e análises comparativas. Desta forma, esses estudos comparativos permitem, por exemplo, revelar as seqüências e as rupturas dos processos de mudanças sociais, econômicas, educacionais, etc, entre uma e outra região. Sendo essas revelações úteis na medida em que venham suscitar discussões (e talvez ações) tanto das esferas políticas, como da sociedade civil em relação aos problemas levantados.

Neste caso, a tarefa do historiador consiste em apropriar-se do movimento global da sociedade, buscando, no presente, a compreensão dos processos de mudança e rupturas do

passado, a fim de produzir conhecimentos críticos capazes de explicar a versão dinâmica para o estudo da problemática regional.

## 1.2. EM FOCO: investigando as instituições educacionais

As instituições educacionais são, hoje, importantes objetos de estudo das Ciências da Educação. No entanto, é preciso esclarecer que as abordagens anteriormente feitas – aproximadamente até os anos 1970 – eram, em sua maioria, basicamente historicistas, isto é, o presente e o vindouro estariam fatalmente assinalados pelo passado, estando reservado ao presente poucos recursos, no sentido de que o passado se impõe tornando o presente infecundo. Atualmente, essas abordagens prescritivas e as conotações pragmáticas vêm sendo superadas, dando lugar às análises mais críticas e profundas, cujas noções de passado, presente e futuro se exprimem num mesmo sentido e, na ausência de experimentação, as noções de verdade em educação, tomam como referenciais o que se passou e o que aconteceu depois, elucidados pelos percursos de mudanças ou estagnações, na busca de uma maior objetividade.

Analisar as instituições educacionais e seus processos pedagógicos se traduz num fazer complexo e desafiador, pois a escola é um campo de ação de sujeitos individuais e coletivos, produtos e produtores de interesses, resistências, buscas, sucessos e fracassos; marcados por experiências, afetados por valores. Além disso, a escola está inserida num determinado contexto sócio-econômico e político. É pois, um espaço de contradições, com lógicas diferenciadas de funcionamento: espaço do professor (trabalho) e espaço do aluno (pedagógico), influências externas (leis, decretos, pareceres), intencionalidades políticas e econômicas, ou seja uma série de intervenções que refletem dentro do contexto escolar diferentes modos de pensar e fazer a educação.

As inovações no campo da historiografia da educação se colocam frente a esses desafios e lançam novos olhares para o estudo das instituições educacionais. Essas renovações são de caráter metodológico e categorias de análise problematizantes, na qual o objeto de estudo – a escola – é percebida como um campo de multiplicidades passando pelas histórias de vida, as memórias coletivas e individuais, as biografias, as imagens, o imaginário, os grafismos, dentre outras faces do objeto que pode comportar tantos viéses de análise quantas forem as perspectivas e referenciais teóricos dos que se colocam frente a esse trabalho.

Neste sentido, a investigação tem que integrar todas as instâncias de análise: organizacional, estrutural, social e política, conforme nos valida Antônio Nóvoa:

... o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo. É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico (1992, p. 15).

Contextualizar todas as dimensões presentes na escola e ao meio no qual está inscrita, com o cuidado de articular os princípios teóricos aos dados empíricos, se traduz no grande desafio para o pesquisador que queira adentrar nas questões educacionais e suas imbricações. É preciso ter claro que as instituições educacionais são uma micro-abordagem dentro de uma macro-abordagem e, como já foi detalhado anteriormente, este estudo implica em valorizar as dimensões particulares sem “destacá-las” do contexto geral, o que proporciona um estudo crítico e ao mesmo tempo revelador dos processos educacionais que ocorreram no interior das escolas preenchendo, portanto, algumas lacunas deixadas pelas abordagens anteriores.

A escola, neste momento, é encarada como uma instituição dotada de uma complexidade onde os atores envolvidos desempenham papéis que são passíveis de análise, onde os debates devem situar-se através da compreensão desses processos e, como tal, as relações que se estabelecem e vão se consolidando no decorrer da existência das instituições

desde a sua criação, evolução, transformações estruturais que a tenham influenciado - sejam locais, estaduais ou nacionais - numa inter-relação desses níveis, mas também o seu desenvolvimento e relevância social. Essas reflexões se colocam em novas temáticas e indagações sobre o significado de importantes escolas no cenário local, o que contribui para a ampliação das discussões a respeito da História da Educação local e nacional, evitando as tradicionais análises genéricas, por exemplo, aquelas com abordagem fundamentalmente positivistas, que se limitavam a uma relação de nomes, datas e números e, assim sendo, não tiveram suficiência para explicar o emaranhado das realidades educacionais, o que não era seu objetivo, naturalmente.

O objetivo fundamental das investigações que se referem às instituições escolares é contribuir para a (re)criação das escolas, ressignificando-as enquanto espaço de formação sócio-cultural, possibilitando a apreensão, entendimento e explicação dos processos históricos, a fim de inspirar na prática a almejada transformação e, por conseguinte, suscitar ações mais empreendedoras que possam alterar as relações de poder, ainda existentes, nos espaços destinados à educação. Feito isso, a escola se revelaria, certamente, num cenário onde se expressa a produção e distribuição do conhecimento, através da prática pedagógica e a apropriação desta por parte dos educandos na busca de sua autonomia.

É importante ressaltar que as condições essenciais para o curso de uma investigação desse nível, além das fontes acessíveis (documentais, orais, iconográficas, dentre outras) e da periodização (que deverá buscar eixos significativos) são as referências teóricas bem definidas. Os aspectos primordiais para uma análise das instituições educacionais são: a arquitetura do prédio – que geralmente desvenda a ideologia vigente na época; o espaço físico; os processos pedagógicos; relação professor-aluno; currículos e programas; metodologias de ensino; a gestão; a filosofia da escola; trajetória de vida de alguns estudantes; níveis de aprendizagem; arquivos; bibliotecas; museus, dentre outros.

Nesses projetos, o trabalho do pesquisador se desenvolve a partir de procedimentos teórico-metodológicos, nos quais a escola é considerada seu objeto de estudo. Partindo de sua gênese, dos processos de mudança e rupturas, da análise de documentos e de outras “ferramentas” à disposição, o historiador deve ter a capacidade de fazer análises que pontuem a consolidação e o desenvolvimento do ensino. Tal estudo, requer alguns cuidados no sentido de observar o fato de que a instituição educacional pesquisada está inserida numa determinada região que reflete influências econômicas, políticas e sociais.

Além disso, esses processos são determinados por uma legislação que lhes confere meios para a operacionalização do ensino e, como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina o poder político interfere diretamente na organização do sistema escolar, pois mesmo que os objetivos verbalizados nas leis visem ao atendimento dos interesses sociais, é quase sempre forçoso entender que as ações empreendidas na escola favoreçam as camadas sociais detentoras de maior representação política, visto que as leis provêm de pessoas destas camadas e, estas legislam segundo sua forma de enxergar o contexto. “Aqui importa considerar, de início, a existência de dois níveis de atuação do poder político: o dos estreitos limites do poder local e o da esfera mais ampla do poder central” (ROMANELLI, 1986, p. 188). Neste sentido, não há como se pesquisar uma determinada instituição – no caso uma micro-abordagem sem se atentar para o contexto (macro-abordagem) na qual está inscrita.

Portanto, cabe ao historiador conduzir sua investigação tendo o cuidado de entrecruzar as singularidades no todo em que estas se inserem. Assim sendo, estará contribuindo para as discussões sobre a história da educação, promovendo a interligação do estudo local, regional e nacional. Este estudo histórico particular implica na análise de uma singularidade na totalidade.

Dentre as diversas inovações, pode-se destacar as pesquisas que tratam da gênese e evolução das instituições educacionais, com ênfase nos espaços sociais destinados ao ensino-aprendizagem. Busca-se, nessas investigações, a apreensão de elementos que conferem identidade à instituição educacional, bem como sua importância no cenário social.

Entretanto, é necessário que haja o esforço por analisar, por formular perguntas que orientem a busca das respostas e a lógica dos fenômenos estudados. Isso implica na necessidade de compreender que os referenciais teórico-metodológicos são muitos e não há como tratar o complexo objeto de pesquisa – no caso a escola – com uma ingênua teoria eleita anteriormente. Aí reside o desafio de estudar as instituições educacionais: muitas vezes o pesquisador é levado a buscar novas teorias, diferentes princípios metodológicos para que possa confirmar ou não suas hipóteses e alcançar seus objetivos previstos.

Esther Buffa e Nosella nos chamam a atenção para esse aspecto:

Com certeza, o pesquisador não pode ir ao encontro do seu objeto de pesquisa sem definir preliminarmente certos princípios teóricos norteadores que não são, bem o sabemos, fornecidos pelo senso comum. Tais princípios educam a sensibilidade da apreensão, orientam o ver e o perguntar, auxiliam a distinguir o essencial do irrelevante (BUFFA & NOSELLA, 1996, p. 25).

O desafio está lançado. De um lado temos as fontes documentais e, de outro, os princípios teóricos a serem definidos. Resta-nos “articular adequadamente os princípios teóricos explicitados aos dados empíricos encontrados” (BUFFA & NOSELLA, 1996, p. 25)

Pesquisar as instituições educacionais não é algo simples, pelo contrário, é um fazer bastante intrincado, o que não se pode dizer que seja impossível de se realizar um trabalho produtivo. A tarefa do historiador deve se constituir numa clareza de ações, sugeridas pelo problema em questão, definindo a metodologia de acordo com a fundamentação e os princípios teóricos escolhidos.

O mais instigante no curso da pesquisa é o desvendar de questões que se escamoteavam no vaivém entre a teoria e a prática, entre o discurso e o fazer, sendo que esse desvendar requer, muitas vezes, uma adaptação da matriz teórica ou mesmo dos procedimentos metodológicos.

Nesse sentido, Justino Magalhães (s.d. p. 9) afirma que:

Não basta conhecer, interpretar e recriar os regulamentos ou as definições dos princípios orientadores [...] para se conferir uma identidade histórica a uma instituição educativa. É na análise historiográfica que tal identidade ganha verdadeira razão de ser. Uma construção entre a memória e o arquivo, entretecendo uma relação entre aspectos sincrônicos e diacrônicos.

Ao lançarmos o olhar investigativo para as instituições educacionais, importa-nos, enquanto pesquisadores, realizar análises criteriosas acerca de nosso objeto de estudo – a escola – buscando compreender a gênese, os processos de mudanças e rupturas, os encaminhamentos, ou seja, traçar diretrizes que possibilitem análises mais profundas e, por conseguinte, menos genéricas. Neste sentido, surge a necessidade de facultar uma história que “dê conta” das especificidades locais e regionais; uma história que não se ocupe apenas de evidenciar as semelhanças, mas que possibilite ao historiador lidar com as diferenças, impasses e multiplicidades. Tarefa árdua, porém útil e interessante, que instiga o pesquisador a trilhar caminhos no presente com vistas no passado, buscando indícios que confirmem ou não suas idéias, concepções e hipóteses, não se limitando apenas à análise da documentação escrita, mas complementando-a com fontes orais, iconográficas, discussões educacionais encontradas na imprensa, dentre outras.

Partindo desta perspectiva, o historiador estará contribuindo para um estudo não de descrição particular das instituições educacionais, mas sim de um inter-relacionamento das suas singularidades para as questões maiores descritas na literatura especializada para o

estudo da educação nacional, além do entendimento da própria cultura e da sociedade da época – o que se traduz em desafios, mas também em grandes possibilidades.

### 1.3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO TRIÂNGULO MINEIRO – BREVE COMENTÁRIO

O estudo das questões regionais constitui-se atualmente a tônica dos estudos históricos. Como foi descrito, anteriormente, tal ocorrência se manifesta pelo fato de que novas abordagens, mais específicas, estão ocupando o território das questões mais abrangentes. As grandes sínteses, geralmente baseadas em análises generalizadas e, por conseguinte, superficiais, têm perdido lugar nos espaços acadêmicos, pois não conseguem explicitar a profundidade das questões educacionais relevantes para a compreensão do processo histórico no qual o sistema escolar está inserido. A partir dessa nova perspectiva histórica nos lançamos na tarefa de reconstrução e de interpretação do passado.

Destacamos que na Região do Triângulo Mineiro, a influência do ensino privado predominou por vinte e três anos, de 1885 a 1908. A partir do levantamento das fontes, foi feito um mapeamento, no qual pode-se comprovar que a escola pública nasceu tardiamente nessa região, pelo menos até os anos 1940 (GONÇALVES NETO, 1997, pp. 5-28). Os dados coletados pela pesquisa nos permitem afirmar que as escolas públicas começaram a surgir no Triângulo Mineiro nos primeiros anos do século XX. Em Uberaba, o Grupo Escolar Brasil foi criado em 1906. Em Araguari a primeira escola estadual foi fundada em 1908, conhecida como Grupo Escolar Raul Soares.

No ano de 1911 foi criado o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, cuja solenidade de inauguração ocorreu em 1º de fevereiro de 1915, realizada pelo prof. Honório Guimarães, que assumiu a direção dessa Escola no período entre 1915 a 1920.

Em Uberlândia consta que o “Ginásio de Uberabinha”, hoje Escola Estadual de Uberlândia, começou a funcionar em 1912. Tal denominação foi dada à Escola para homenagear a cidade, que naquela época era conhecida por São Pedro de Uberabinha até 1929, quando foi designado o nome de Uberlândia para a cidade.

No entanto, foi somente nos anos 1940 que o ensino público começou a se expandir na região, em virtude de que, a partir desses anos, o ensino de responsabilidade do Estado tomou mais força, demonstrada pela abertura de escolas públicas. Tal ocorrência se justifica pelo fato de que nesse período do Governo Vargas, foram feitas várias reformas na tentativa de organizar o projeto de nação em desenvolvimento. É mister considerar que, na ordem social burguesa, a educação escolar se constituía em privilégio da elite, que pagava sua educação, geralmente providenciada pela Igreja, que detinha o monopólio do ensino.

O valor atribuído à educação escolar corroborava, no sentido de que as camadas sociais economicamente privilegiadas buscassem estratégias cada vez mais sofisticadas para a formação educacional de seus filhos, pois,

A escola não se mostra aqui como uma instância de transmissão de saber e de tecnologia com vistas a funções profissionais precisas, mas antes como um espaço simbólico onde os indivíduos vêm buscar uma espécie de confirmação cultural de que pertencem a certas camadas sociais. Ela também não é um simples meio de reprodução de posições sociais, mas participa do surgimento e da coesão interna de uma classe em formação (PETITAT, 1994, p. 46).

Essas declarações do autor nos ajudam a compreender a importância do papel atribuído à educação, num período em que a burguesia passou a enxergar a escola e seus processos de ensino como meio para alcançar a primazia social.

No entanto, a classe média em ascensão começou a reivindicar a expansão do ensino médio, enquanto isso, as camadas populares cobravam dos poderes públicos a oportunidade de frequentar o ensino primário. Otaíza Romanelli assinalou bem esse aspecto, quando

afirmou que “a campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo de intensidade na época, visava, antes de tudo, à concretização de um dos princípios máximos do desenvolvimento: o do direito *de todos* à educação” (1993, p. 143). Mas, para que o Estado pudesse resolver as questões educacionais da população seria necessário, além da expansão da oferta de vagas, a sistematização de um programa de ensino nacional, que permitisse uma organização mais eficaz do ensino nos vários níveis (fundamental, médio e superior).

Desta forma, o desenvolvimento dos sistemas escolares do Estado teve como resultado a centralização e organização das divisões escolares já existentes. Essa centralização criou alguns impasses na política estadual, “fazendo das ‘questões escolares’ o tema favorito dos enfrentamentos sócio-políticos dos grupos que opõem seus contraditórios pontos de vista a respeito de cultura, Estado, futuro social...” (PETITAT, 1994, p. 47).

Em consulta aos arquivos da 39ª Superintendência Regional de Ensino, constatamos na realidade uberabense, que as escolas particulares, leia-se confessionais católicas, surgiram antes dos estabelecimentos públicos, que somente foram expandidos após os anos 1940, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro I:

Total de escolas públicas e particulares fundadas em Uberaba – 39º S.R.E.

| Décadas   | Pública | Particular | Total |
|-----------|---------|------------|-------|
| 1880-1889 | -       | 1          | 1     |
| 1890-1899 | -       | -          | -     |
| 1900-1909 | -       | 1          | 1     |
| 1910-1919 | 3       | -          | 3     |
| 1920-1929 | 2       | 1          | 3     |
| 1930-1939 | -       | 2          | 2     |
| 1940-1949 | 16      | -          | 16    |
| 1950-1960 | 18      | 4          | 22    |
| TOTAL     | 39      | 9          | 48    |

Fonte: 39ª S.R.E.

Ainda verificamos que, nas primeiras décadas do século XX, a formação educacional da elite esteve, em sua maior parte, nas mãos de interesses particulares, mais especificamente, de cunho religioso. Deve-se ressaltar, inclusive, que esse ensino é católico, pois não há indícios de alguma escola ligada a outro credo religioso, o que é coerente com o período em questão, em que houve a propagação de escolas confessionais no intuito de conservar os princípios católicos. Ao voltarmos nossos olhos ao passado, podemos verificar que, apesar da expulsão transitória dos jesuítas do Brasil no fim do século XVIII, foi essa mesma Igreja que manteve sua força na sociedade civil ainda nas fases do Império e da Primeira República.

Apesar do mundo burguês moderno ter questionado as relações culturais, políticas e sociais ensinadas e defendidas pela Igreja, sub-rogando Deus, o surgimento de um clero conservador, que recebeu a denominação de Ultramontano, acatou a missão de desenvolver uma política contrária aos ventos que sopravam com a modernidade. Essa reação ia contra os princípios do iluminismo, do liberalismo e a “todo conjunto de novas idéias que, começando a se esboçar nos séculos XV e XVI, adquiriram contornos definitivos após a Revolução Industrial e Revolução Francesa” (MANOEL, 1996, p. 41). A consolidação do clero ultramontano possibilitou-lhe assumir o poder interno à Igreja, salvaguardado pela idéia de ser a Igreja portadora da Verdade.

Verificamos que

...o clero ultramontano estabeleceu um vasto programa de recristianização da sociedade composto de vários tópicos. No que se refere à produção do saber e à educação, o programa visava combater o pensamento moderno em todos os momentos e em todos os lugares, pretendendo recuperar para a Igreja o controle sobre a produção do saber... (MANOEL, 1996, p. 42).

E foi a Igreja que, basicamente, continuou a controlar as instituições educacionais até meados do século XX. Entretanto, “com o desenvolvimento das cidades, as escolas ultrapassaram os limites religiosos e escaparam ao controle da Igreja” (PETITAT, 1994, p.

55). Isso significou que o ensino católico foi, gradativamente, perdendo espaço para as escolas laicas, públicas ou particulares, mas suas escolas confessionais continuaram a funcionar, sobrevivendo, ainda hoje, às crises sofridas pelo catolicismo, mantendo, como propósito, o objetivo de divulgar a fé cristã e os princípios morais adotados e difundidos pela Igreja.

#### 1.4. REVISITANDO A HISTÓRIA DE UBERABA – SUA ORIGEM, SUAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Em 1807, o sertanista José Francisco de Azevedo e outros moradores do Desemboque/MG iniciaram a fundação de um núcleo colonial na cabeceira do Ribeirão Lajeado dos Ribeiros, em terras desse mesmo sertanista, o qual tendo obtido cessão de terra para cultivo, de José Gonçalves Pimenta, no Taquaral – rio das Velhas, a fez demarcar na paragem denominada “Santo Antônio das Lajes”, perto do Lajeado (MENDONÇA, 1974, p. 22).

Algumas cabanas se ergueram no Lajeado, logo após a segunda sesmaria de propriedade de José Francisco de Azevedo. Entretanto, com a visita do Sargento Antônio Eustáquio da Silva Oliveira, verificou-se que naquele lugar não haveria condições para desenvolver-se a povoação. Avançaram mais a oeste e, à margem direita do Córrego Lages, edificaram uma casa de morada, à qual deu o nome de “Chácara Boa Vista”, que mudou de nome algumas vezes e, posteriormente, foi denominada “Fazenda Experimental Getúlio Vargas”. Várias pessoas se mudaram para o local, nas proximidades do retiro do Sargento Antônio Eustáquio e, em pouco tempo os moradores do Lajeado transferiram-se para lá.

Essa povoação do Triângulo Mineiro foi elevada a distrito por ato do Governo Geral, de 13 de fevereiro de 1811. O Decreto de 2 de março de 1820, criou no distrito de Uberaba,

uma paróquia sob a invocação de Santo Antônio e São Sebastião (MENDONÇA, 1974, p. 23). Pelo art. 4º da Lei nº 28 de 22 de fevereiro de 1836, Uberaba foi elevada a vila, sendo criado o município, o que significava maior autonomia política e administrativa. A mesma Lei determinou que a Vila ficaria pertencendo à Comarca de Paracatu do Príncipe. Entretanto, com a Lei nº 171, de 23 de março de 1840, Uberaba foi elevada à “Cabeça de Comarca”, compreendendo também o município de Araxá. Já no ano de 1878, a Lei nº 2500 determinou que se chamasse Comarca de Uberaba, compreendendo além do seu município, o do Desemboque e do Prata. Mas, foi pela Lei nº 759, de 2 de maio de 1856, que erigiu-se a cidade.

A denominação Uberaba vem do dialeto Tupi – *Y-Beraba* que significa águas reluzentes ou rio brilhante, devido o fato da cidade estar cercada por um manancial de águas.

De acordo com o aumento do povoado, a instrução em Uberaba foi surgindo através da implantação de várias instituições escolares. No entanto, esses estabelecimentos surgiam e tinham curta duração. A primeira escola foi fundada pelo Dr. Fernando Vaz de Melo em 1854 e era conhecida por “Colégio Cuiabá”, porque foi instalado no Largo Cuiabá, hoje local onde funciona o Colégio Marista Diocesano. Manteve o curso primário e secundário, funcionando apenas por três anos.

Já no ano de 1859 foi fundado o Colégio Des Gennettes, de propriedade do Dr. Henrique Raimundo Des Gennettes. O Colégio funcionou até 1861, em sede própria, construída pelo fundador.

O primeiro estabelecimento de ensino secundário, denominado Liceu Uberabense, surgiu em 1877, fundado pelo professor César Ribeiro, que veio da cidade de Franca. Além do prof. César Ribeiro, o corpo docente era composto pelos professores Gaspar da Silva – conhecido poeta português, Misael de Abreu Lima Pereira Coutinho, Antônio Silvério Pereira

e Frei Germano D'Annecy. O Liceu foi fechado em 1879, devido a intrigas políticas de seu fundador, que em seguida retornou para Franca, onde reabriu o colégio.

O Colégio Piedade foi fundado em janeiro de 1878 e era administrado pelo Cel. Joaquim Antônio Gomes da Silva. Funcionou até 1882. Contando com a frequência superior a oitenta alunos, teve em seu corpo docente os professores Cel. Joaquim Antônio, Joaquim Dias Soares, Frei Paulino de Fugano, Antônio Silvério Pereira, Major Joaquim José de Oliveira Pena, Alexandre José dos Santos e Antônio Carlos de Araújo.

No ano de 1881 foi fundado o segundo Liceu Uberabense, dirigido pelo sr. Antônio Silvério Pereira. O Liceu mantinha os cursos primário e secundário. Seu quadro de professores era composto por Frei Germano D'Annecy, Ilídio Salatiel dos Santos, Dr. João José Frederico Ludovice, Joaquim Dias Soares, Luís Ribeiro Borges e Antônio Silvério Pereira. O Liceu funcionou durante dez anos, tendo suas portas fechadas em dezembro de 1891 (SAMPAIO, 1971, p. 123).

O Colégio Uberabense surgiu em 1889, fundado pelo professor Paulo Frederico Barthes, ocupando o lugar no mesmo prédio que anteriormente havia funcionado o primeiro Liceu Uberabense. Nos primeiros dois anos de funcionamento do Colégio, sua fama propagou-se por toda região do Triângulo Mineiro, devido a preparação de alunos para o ingresso nos cursos superiores. O corpo docente era composto pelo diretor e os professores Joaquim Dias Soares, Alexandre de Sousa Barbosa, Manuel Filipe de Sousa, Frei Vicente de La Coste, João Frederico Gaede, José de Albuquerque, Gustavo Lutz, Antônio Eusébio, José Soares Júnior e Henrique Blackeyse. Após o segundo ano de funcionamento o Colégio passou a ser administrado pelo médico do 2º Batalhão da Brigada de Minas Gerais, Dr. Manuel Joaquim Bernardes. Algum tempo depois, o Colégio transferiu-se para sede própria, instalando-se em ampla construção, ficando sob a direção do prof. Dr. Augusto Ferreira dos Reis. No ano de 1896 a sede do Bispado de Goiás transferiu-se para Uberaba e D. Eduardo

Duarte Silva adquiriu o prédio para nele instalar o Seminário Episcopal. O colégio Uberabense deixou de existir após a venda do prédio.

O Seminário Episcopal, teve como primeiro reitor o Cônego Hipólito Costa. No ano de 1897, passou a ser dirigido pelos Padres Dominicanos, auxiliados pelos professores Cônego Inácio Xavier, Padre Teófilo de Paiva, Padre Gercino de Santana, Padre Francisco da Cunha Teixeira Leal. Em 1898 os Padres Dominicanos se retiraram e foi nomeado Reitor do Seminário o Padre João Marques de Oliveira. Em 1899 o Seminário foi extinto. Em seu lugar foi aberto o Externato dirigido pelo Padre Celidônio Mateus de São José, que funcionou até 1902.

No ano de 1903 o prédio passou às mãos dos religiosos da Ordem dos Irmãos Maristas, surgindo, assim, o Colégio Diocesano do Sagrado Coração de Jesus, cujo primeiro reitor foi o Irmão Gondulfo. Em 1904, foi substituído pelo Irmão João Paulino, que se empenhou para proporcionar grande prosperidade ao Colégio. Durante os cinco anos em que esteve à frente da direção, ele fez crescer o número de alunos matriculados, ampliou as instalações físicas e materiais, aumentou os cursos mantidos pelo Colégio e, em 14 de junho de 1906, pelo Decreto Federal nº 6.062, solicitou a equiparação ao Ginásio Nacional – Colégio Pedro II. Além do Colégio, os Irmãos Maristas mantinham uma escola gratuita denominada Nossa Senhora de Lourdes, freqüentada por mais de cem alunos carentes. Durante algum tempo o Colégio manteve uma escola de Agronomia. O Irmão João Paulino tentou, inclusive, a criação de cursos superiores de agricultura, odontologia e obstetrícia, mas não obteve sucesso em sua empreitada. Logo nas primeiras décadas de funcionamento o Colégio conquistou grande projeção no cenário educacional uberabense. Além das cidades vizinhas da região do Triângulo Mineiro, vários jovens de outros estados como Goiás, São Paulo e Mato Grosso vieram cursar seus estudos no Colégio Marista Diocesano.

Desde sua fundação em 1903, o Colégio ocupou-se apenas da educação masculina, tornando o ensino misto após o ano de 1970. Por se tratar de uma escola particular, com regime de internato e externato, a maioria de seus alunos provinha de classes sociais mais abastadas economicamente. Aliás, o Colégio empenhava-se em formar “a elite dirigente” de Uberaba. Consultando seus arquivos, encontramos nos livros de matrícula nomes de pessoas ilustres no cenário político de Uberaba e região. Vários prefeitos da cidade, inclusive Marcos Montes Cordeiro, da gestão 2000/2004. Verificamos, ainda, o nome de deputados, vereadores e administradores como foi o caso do sr. Mário Palmério, fundador e reitor da Universidade de Uberaba, que freqüentou o Colégio Marista Diocesano. Com quase um século de funcionamento, os Irmãos Maristas se orgulham em manter as atividades do Colégio neste início de milênio.

Em 1894, foi criada a primeira instituição de ensino superior de Uberaba, o Instituto Zootécnico, destinado à formação de engenheiros agrônomos. Sua fundação deve-se ao professor Alexandre de Sousa Barbosa, deputado estadual na época, que apresentou o projeto concretizado na Lei nº 41, de 3 de agosto de 1894. O Instituto formou uma única turma de engenheiros agrônomos (MENDONÇA, 1974, p. 109).

A Escola Normal foi criada pela Lei Mineira nº 2.783, de setembro de 1881 e instalada em 12 de julho do mesmo ano, sob a direção do Major Joaquim José de Oliveira Pena, o Senador Pena. A Escola Normal formou 47 jovens de ambos os sexos.

A segunda Escola Normal funcionou no edifício do Liceu das Artes e Ofícios, contando com mais de cem alunos matriculados, mas por dificuldades financeiras foi extinta.

A terceira Escola Normal foi criada pelo Governador Milton Campos, em 1948. Na ocasião a Prefeitura de Uberaba era administrada pelo Sr. Dr. Boulanger Pucci, que prestou serviços à Escola, favorecendo seu funcionamento. Algum tempo depois a Escola foi

denominada Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco e funciona até os dias de hoje, mantendo cursos de ensino fundamental e médio.

O esforço em realizar este breve histórico das primeiras instituições escolares fundadas em Uberaba, justifica-se pela necessidade de compreendermos melhor a trajetória do ensino na cidade. Como foi descrito acima, várias pessoas se empenharam em articular o ensino na região, entretanto, percebemos que a maioria dos estabelecimentos criados se extinguiram rapidamente. O que nos chamou a atenção foi o fato de que, até os anos 1940, houve a predominância de escolas particulares em Uberaba e região do Triângulo Mineiro, o que caracterizava o descaso por parte do Estado com a política educacional de toda a região. A instrução estava garantida aos filhos e filhas dos segmentos dominantes, aos humildes restava apenas os festivais de música, como bem descreve John Wirth:

Para a elite, havia escolas secundárias (geralmente seminários) e escolas normais que alimentavam os valores humanistas ocidentais. Os homens de letras das localidades contavam com grande prestígio. Para as massas havia festivais que recordavam as tradições coloniais – concertos de banda nos dias de mercado – todos repletos de movimento, aquela qualidade tão apreciada no interior (WIRTH, 1982, p. 120).

Desta forma, a instrução representava para a elite o capital cultural necessário à manutenção do patrimônio financeiro e a garantia de uma posição social privilegiada – ocupação de cargos públicos. Aos desafortunados restava alguns professores leigos para o ensino das primeiras letras e nenhum programa de ensino sistematizado.

Ao consultarmos os jornais que circularam em meados do século XX, podemos localizar inúmeros artigos nos quais a população faz verdadeiro clamor pela abertura de escolas. A título de ilustração citamos:

...com o nosso voto demos o primeiro passo, construímos o fundamento do governo popular que esperávamos ter. Aos nossos representantes eleitos agora compete, a continuação da obra democrática iniciada. Em nosso nome eles levantarão as paredes, erguerão a cúpula, e o grande edifício irá se

construindo. Nós, do povo, lhes oferecemos este lema: encurtar as distâncias na terra e alargar os horizontes da inteligência. Estradas e Escolas. Eis, ao nosso ver, as pedras angulares, as colunas que sustentarão o edifício que ireis construir (CORREIO CATÓLICO, 10/05/1945, p.2).

A sociedade civil uberabense sentia, naquele momento, que apesar do crescimento da cidade, havia sérios problemas a serem resolvidos. Dentre esses, destacava-se com uma urgência maior, a construção de estradas que favoreceriam o acesso à cidade, facilitando, assim, o comércio e a construção de escolas para “sanar a ignorância da população”, preparando-a para o progresso nascente. Esses clamores ocuparam páginas e mais páginas dos jornais. Em outro número do Correio Católico, podemos ler o seguinte apelo:

Temos numerosos problemas sociais, entre muitos avulta com aparência ameaçadora o pauperismo intelectual. A fome intelectual não é menos calamitosa. É acabrunhador ver inteligências rudes, fechadas, curtas, sem agilidade. Parece que o espírito se enclausura em si mesmo e adormece. [...] A falta de instrução é uma doença. A instrução entre nós é pano de amostra, um pequeno retalho [...] Não entendo porque tantos cassinos, casas de jogos onde rolam montes de dinheiro e nos faltam casas de educação, onde rolem, pelo menos, migalhas às inteligências infantis. Além de não compreender porque pessoas, oficiais como se fossem benfeitoras da instrução pública, quando são, na verdade, benfeitores da ignorância pública... (CORREIO CATÓLICO, 09/02/1946, p.1).

Doze anos depois, em 1958, constatamos no artigo abaixo os mesmos clamores:

Jornais de São Paulo assinalam o desprestígio cada vez maior por parte das autoridades em relação ao ensino primário [...] Em Minas, e particularmente em Uberaba a situação é precária: edifícios antiquados, salas superlotadas e crianças em idade escolar impossibilitadas de estudar por falta de lugares. Essa triste realidade acontece na terceira cidade de Minas. Apesar da iniciativa privada haver buscado ‘suprir’ a ausência de providência dos poderes públicos, o panorama geral em Uberaba é precário, tanto no ensino primário, como no secundário... (LAVOURA E COMÉRCIO, 15/02/1958, p.3).

A imprensa retratava, através de seus artigos e notícias, o caos que a população enfrentava quanto à falta de escolas. Poderíamos citar inúmeros outros fragmentos dos

jornais, pois as solicitações eram muitas e todas com a mesma preleção – mais escolas para Uberaba. No entanto, os pedidos somente foram atendidos nos anos 1960 e posteriores. A construção de prédios escolares, foi o fato que proporcionou a expansão do ensino público na cidade. Ressaltamos que ao final desses anos Uberaba contava com dezoito escolas públicas e nove escolas privadas, totalizando vinte e duas escolas na cidade (GONÇALVES NETO, 1997, p. 10)

### 1.5. A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO - COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS DORES – Um olhar histórico

O Colégio Nossa Senhora das Dores é uma importante instituição educacional da cidade de Uberaba, fundado pelas Irmãs Dominicanas, em 1885. O Colégio dedicou suas atividades à educação feminina, desde sua fundação, até 1973. Após esse ano, abriu vagas aos alunos do sexo masculino e, ainda hoje, mantém-se em funcionamento, oferecendo os cursos de educação infantil, ensino fundamental e médio.

Inicialmente, o Colégio funcionava em regime de internato e externato, cuja maioria das alunas provinha de classes sociais economicamente privilegiadas. Entretanto, as Irmãs ofereciam vagas às alunas carentes, que prestavam serviços domésticos e, em troca, recebiam educação. Essas alunas eram chamadas de Martinhas, em homenagem a Santa Marta, que, segundo relato das Irmãs Dominicanas, essa santa teria dedicado toda sua vida aos afazeres domésticos.

Os processos educacionais se configuravam visando à cuidadosa formação de suas alunas, de acordo com os ensinamentos cristãos, confirmando os preceitos básicos que norteavam a educação de acordo com a filosofia dominicana, visto que, trata-se de uma escola confessional católica.

O Colégio, desde o início de suas atividades, obteve grande projeção na sociedade local e regional. As Irmãs Dominicanas, durante décadas, tiveram em suas mãos a responsabilidade de educar, ensinar e “formar” as moças de Uberaba e região.

Consultando algumas obras referentes à cidade de Uberaba, encontramos um pouco do histórico da referida Escola, aqui pormenorizado:

### 1.5.1. Por que as Irmãs da Congregação Dominicana de Monteils vieram para Uberaba?

O início da atuação das Irmãs Dominicanas no Brasil sugere algumas explicações que se encontram no contexto internacional, especificamente, na França, berço da Congregação. Nas últimas décadas do século XIX, a França viveu momentos bastante conturbados, marcados por acirradas contradições sociais, políticas e econômicas. As mudanças ocorridas na Europa, na segunda metade do século XIX, tiveram suas raízes nas alterações provocadas pela Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra no final do século XVIII. Os ingleses ampliaram sua indústria têxtil e inovaram os meios de transporte, favorecendo a expansão do comércio, o que propiciou a expansão do modo de produção capitalista nos países europeus e no mundo, de modo geral. A França percorreu uma trajetória oscilante, marcada pela Revolução Francesa, ocorrida em 1789, considerada como um movimento burguês. Em 1871, os franceses vivenciaram o primeiro movimento revolucionário que levou o proletariado ao controle político da capital, conhecido por “Comuna de Paris”. Do regime imperial, a França passou à forma de governo republicano. Várias modificações no orbe político francês se sucederam durante esse período amotinado da história francesa: greves, tumultos populares e outros movimentos foram surpreendendo, principalmente, os países considerados potências. O

momento era também de instabilidade no campo religioso, ocasionado pelo início das perseguições laicizantes, após a crise entre a Igreja e o Estado. Além disso

Na Europa, França e Itália notadamente, as lutas burguesas implicaram a perseguição anticlerical e o afastamento da Igreja de todos os centros de decisão, inclusive do sistema público de ensino. As reformas de Jules Ferry, na Terceira República, foram decisivas para a consolidação do laicismo educacional e neutralidade religiosa na França (MANOEL, 1996, p. 17).

Tais perseguições fizeram com que o Papa Pio X recomendasse às Congregações que fundassem seus núcleos fora do contexto francês, a fim de escaparem do tormento.

A entrevista da Irmã Domitila, concedida ao jornal O Diário de Belo Horizonte clareia bem essa idéia:

Naquele tempo, repetimos, Uberaba era uma cidade nascendo, em crise de crescimento. O Brasil também o era. Estávamos no século passado [XIX], quando o grande inimigo da Igreja de Cristo vinha obtendo aparente êxito na sua eterna e inglória luta, através da doutrina em moda, na época, que se chamava positivismo. Hoje o nome apenas mudou, pois a guerra contra frades, freiras e padres, continua... Daí a temeridade das Irmãs que vieram da França, no final do século passado, para a conquista cultural e espiritual de terra tão distante! (1945, pp. 1-2).

Um projeto apresentado pelo Padre Cormier à Madre Dosithée, Superiora Geral da Congregação, em 1881, continha a idéia de associar, no Brasil, o trabalho das Irmãs Dominicanas de Bor, às obras dos Frades Dominicanos da Província de Tolosa, que já haviam aberto o caminho das Missões no Brasil, em 1880. Tanto eles como o Bispo de Goiás, Dom Cláudio Ponce de Leão, clamaram pelo auxílio das Irmãs Dominicanas em seu projeto missionário em terras brasileiras. O chamamento foi atendido e seis religiosas foram escolhidas para a Missão no Brasil: Madre Maria José, designada para presidir os trabalhos da fundação e suas companheiras Irmã Maria Otávia, Irmã Maria Eleonora, Irmã Maria Hildegarda, Irmã Maria Juliana e Irmã Maria Reginalda. A data para a partida foi fixada para o mês de maio de 1885 (LOPES, 1986, p. 34).

A cidade escolhida para a implantação da Ordem das Irmãs Dominicanas no Brasil foi Uberaba/MG. Uma cidade pequena, plantada na região Sudeste, mas com uma posição geográfica excelente, que servia como ponto de passagem de tropeiros e carreiros goianos e mato-grossenses. A partir da Segunda metade do século XIX, Uberaba foi conquistando o *status* de “portal” da expansão capitalista para o interior, ligando o Triângulo Mineiro e os estados vizinhos à região do Brasil Central.

Com a chegada do café na região do Oeste Paulista, fez-se necessária a implantação de uma estrada de ferro. “Elas surgiram no Sul e no Triângulo somente após 1890. Essas duas zonas, estando próximas de São Paulo, se ligaram ao sistema ferroviário de Mogiana e ao Porto de Santos” (WIRTH, 1982, p. 103). O prolongamento da Companhia de Estrada de Ferro Mogiana, que chegou em Uberaba no ano de 1889, proporcionou uma maior interação com os estados das regiões mais distantes. Além disso, contribuiu para a penetração da economia de mercado nas localidades centrais do País. Uberaba foi rapidamente urbanizada, transformando-se no centro de referência do Triângulo Mineiro. Consultando alguns escritos sobre a história da cidade, podemos ler informações muito comuns mencionando a influência da cultura européia, principalmente francesa, nos costumes da população uberabense, os quais diziam dessa estreita ligação: “Paris-Rio-Uberaba”.

O processo urbanização ocasionou crescimento e melhoria em vários setores, tanto administrativo, quanto no nível de exigência da população. Nesse sentido, as escolas confessionais se tornavam cada vez mais necessárias se “se quisesse evitar que a fé das jovens brasileiras enfraquecesse, uma vez que esta fé, integra o Brasil desde suas origens” (R. LIMA, s.d., p. 39). Tal anseio, em favor da educação das jovens brasileiras, no intuito de manter a influência da Igreja no setor educacional, justificava o “apelo insistente de certos bispos à congregações do outro lado do Atlântico para cooperar na tarefa urgente de preservação e de educação da fé” (R. LIMA, s.d., p. 39).

A sociedade uberabense, quando da chegada das Dominicanas, estava inserida num contexto de acentuadas diferenças sócio-culturais: de um lado, os grandes comerciantes, os agricultores e os pecuaristas e, de outro, os pequenos proprietários de terra, pequenos comerciantes, mascates e trabalhadores rurais. Os contrastes eram muitos, ricos e pobres convivendo no espaço urbano que, pouco a pouco era delineado pelo progresso. A riqueza do local provinha, principalmente, do grande abate de bovinos e da produção de leite. Após a introdução da raça zebu no Brasil, proveniente da Índia, no final do século XIX, Uberaba passou a ser conhecida como a “capital do zebu”.

No ano de chegada das Dominicanas, em 1885, a escravidão estava quase sendo finalizada. Sob a pressão das idéias liberais, vindas da Europa e da América do Norte, preparava-se a abolição. Neste mesmo ano, foi concedida a liberdade a todos os escravos de mais de sessenta e cinco anos, pela Lei Sexagenária. Em 13 de maio de 1888, ocorreu a promulgação da Lei Áurea, sancionada pela Princesa Isabel. Foi, portanto, neste contexto que se implantou a chegada das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils em Uberaba (LOPES, 1986, p. 39).

As seis primeiras Irmãs Dominicanas que vieram para o Brasil, passaram por Lourdes para pedir a bênção à Virgem Imaculada, depois de uma permanência de três meses em Portugal para o aprendizado ao menos elementar, da língua. E, no dia 23 de maio de 1885, chegaram, finalmente ao Rio de Janeiro, onde foram recebidas pelas Irmãs de São Vicente de Paulo. De trem de ferro, no espaço de dois dias, percorreram a distância do Rio a São Paulo e de São Paulo a Ribeirão Preto. Daí, então, até Uberaba, viajaram em carro de bois, dez bois, com homens à frente executando as tarefas. Uma senhora fora contratada como intérprete. A viagem, que durou oito dias, foi bastante cansativa. (LOPES, 1986, p. 39).

No dia 15 de junho, as seis missionárias chegaram em Uberaba e foram recepcionadas à moda da época, com banda de música, discursos, estourar de foguetes, etc. O Bispo veio de

Goiás, à cavalo, numa viagem que durou vinte dias. E, juntamente com o povo, fizeram a acolhida às precursoras da educação em Uberaba. A congregação das Irmãs Dominicanas foi pioneira quanto à implantação de colégios no interior do Triângulo Mineiro. Quatro anos mais tarde, ocorreu a instalação de um Colégio no Estado de Goiás. É verdade que outras comunidades francesas antecederam a chegada das Irmãs Dominicanas, mas nenhuma delas nessa Região. As Irmãs de São José de Chambéry, por exemplo, chegaram no Brasil em 1858 e foram instaladas em Itu pelo Bispo de São Paulo. (LOPES, 1986, p. 41).

Logo após a chegada em Uberaba, as seis religiosas designadas deram início aos preparativos para abrir algumas classes que pudessem atender às crianças e jovens da cidade, especialmente àquelas pertencentes às camadas menos favorecidas. As Irmãs Dominicanas foram alojadas em uma residência provisória, onde deveriam aguardar que fossem feitas as reformas indispensáveis no prédio da Santa Casa de Misericórdia, para que ali se instalasse o Colégio. (LOPES, 1986, p. 40).

Em princípios de outubro a adaptação estava pronta e elas se prepararam para abrir as classes com pensionato e externato. O começo do Colégio foi modesto. No primeiro ano, o pensionato recebeu apenas dez alunas. Poucas alunas externas tinham condições de pagar a taxa escolar, a maior parte recebia instrução gratuita. As Irmãs Dominicanas também dedicaram-se ao cuidado dos doentes que ocupavam as dependências da Santa Casa e davam assistência domiciliar a outros tantos. Aos poucos, o número de alunas foi aumentando, o externato gratuito tornou-se muito freqüentado e o número de religiosas foi se tornando insuficiente. Assim, pediram reforços à França. Dez meses após a chegada das primeiras, o grupo foi acrescido de mais cinco religiosas e, um pouco mais tarde, vieram mais sete. (LOPES, 1986, p. 46).

D. Cláudio Ponce de Leão, que era o responsável pela provisão das necessidades materiais, estabeleceu as Irmãs no Hospital da Misericórdia, comprometendo-se a construir

em seguida novas instalações para servir de hospital. Uma série de dificuldades impediu-o de realizar este desejo e, em 1890, ele foi transferido para o bispado de Porto Alegre-RS. (LOPES, 1986, p. 40).

Aprovada a separação entre Igreja e Estado, no início do período Republicano, o sucessor de D. Cláudio não pôde contar com os recursos do Estado para a construção do hospital. Por esta época, um grupo de médicos, formados na Europa, dirigiu-se para Uberaba, contando com um hospital onde pudessem atender à população pobre da cidade. Ao tomarem conhecimento de que o edifício onde funcionava o Colégio N. Senhora das Dores fora construído com esta finalidade, pediram às Irmãs Dominicanas que se retirassem do estabelecimento, desocupando a ala do prédio. Seguiu-se um período de hesitações e dificuldades. A Comunidade Dominicana decidiu pela compra de um terreno, onde futuramente pudesse ser construído o Colégio. (LOPES, 1986, p. 40).

Os recursos financeiros que a Congregação possuía foram suficientes apenas para cobrir as despesas com a compra do terreno. Foi então que as religiosas resolveram fazer um apelo às famílias uberabenses, aos amigos e convocaram os padres Dominicanos, para somar esforços e, finalmente, erguer o Colégio.

A construção, cuja pedra fundamental foi lançada a 05 de agosto de 1893, teve início em setembro de 1893, na Praça da Misericórdia, no lugar onde hoje estão os jardins do mesmo Colégio. O prédio antigo foi demolido em 1959, depois que instalações mais modernas foram feitas no interior do terreno. Em setembro de 1895, as Irmãs Dominicanas se instalaram no prédio novo, que, a 30 de dezembro do mesmo ano, foi solenemente inaugurado, recebendo alunas de toda a região e algumas de outros estados, destacando-se como um dos melhores educandários femininos do interior do País (LOPES, 1986, p. 39).

A inauguração do prédio ocorreu sob intensa festividade. Podemos comprovar o prestígio rapidamente obtido pelo Colégio, através da reportagem da Gazeta de Uberaba sobre

sua inauguração, ocorrida em 26 de dezembro de 1895. Optamos por transcrever integralmente o artigo que se segue, pois o mesmo apesar de extenso, nos oferece detalhes passíveis de interpretações:

No largo da Misericórdia, na mais alta de todas as colinas, em que assenta-se a cidadezinha em que nasci, ostenta-se, garboso, elegante, todo pintado de branco, lindo, dois andares (do mais alto dos quaes, conquista longínquo e largo horizonte), o melhor, o mais belo e o mais custoso palacete desta terra. Construção sólida, sem erro contra higiene; 62 metros de frente e quase outro tanto na direção dos jardins dão a área em que está o soberbo edifício, composto de um corpo principal e de duas alas que lhe são perpendiculares; numerosas janelas bem rasgadas, dão entrada ao puríssimo ar, que para ali vem das campinas, a bem fazer, enchendo os vastos salões; sobre a fachada; belamente realçada por elegante frontispício, está uma linda imagem da Mater Dolorosa, que todos parece abençoar. Eis aí o que é que todos nós chamamos o – Colégio Novo. Eram 10 horas da manhã do dia 26 passado; todas as pessoas gradas de nossa cidade e de outros lugares circunvizinhos, tinham-se reunido por ali, nas imediações, correspondendo assim com muita gentileza ao convite das Irmãs Dominicanas. Da antiga Misericórdia, o conhecido edifício, de construção pesada, efeito grave, saiu o povo em imponente procissão para o Colégio: na frente um dos reverendos padres Dominicanos, vestindo dalmática, levava uma grande imagem de Jesus crucificado:- depois, duas longas fileiras de educandas trajadas de branco, acompanhadas por suas ilustres professoras; depois destas o reverendo padre, presidente da cerimônia; fechava o préstito a banda de música União Uberabense executando as mais bem escolhidas peças de seu repertório. A procissão parou em frente do novo edifício. Muita gente! Soberbo aquele acto! Tiveram começo as orações prescritas pelo ritual para inauguração do Colégio novo; depois disto, a procissão, os convidados, todos, tendo percorrido as partes principais do edifício, entraram na vastíssima sala do primeiro andar, compartimento destinado a servir de dormitório; estava armado com muito gosto e delicadeza para a circunstância. Frei Raymundo, o ilustrado sacerdote, orador eloquente e sempre feliz, proferiu um discurso cheio de verdades sobre as vantagens da educação; louvou e agradeceu a dedicação dos seus numerosos amigos que tanto o têm coadjuvado na difícil e mui dispendiosa empresa, que deu a Uberaba aquela casa. Veio depois à tribuna Dr. João Caetano de Oliveira e Souza: em brilhante discurso, frases elevadas, demonstrou a divina e perpétua eficácia do princípio religioso na educação da juventude. Diversas alunas executaram no piano, várias peças de música, revelando talento e bom gosto. Já era grande o contentamento de todos; ele expandiu-se pela seguinte surpresa. Apregoou-se do programa da festa uma comédia com o título-‘Uma peça bem pregada’. Admirável a execução, promptidão de memória, facilidade de elocução, todo o desempenho dos papéis, enfim, provocou a ruidosa e bem merecida salva de palmas com que todas as alunas, que tomaram parte nesse trabalho teatral, foram aplaudidas. Ouviu-se ainda um hino em francês, um sonho executado pelas meninas menores, um diálogo das pequeninas, agradecimento a todos que concorreram para o brilhantismo da festa; finalmente, diversas peças a quatro e a oito mãos, músicas de bonito efeito, duas das quais principalmente, foram bem executadas, com maestria mesmo. Quase quatro horas eram passadas, mas o público não mostrava-se fatigado,

ninguém retirou-se. Em uma sala contígua, estavam expostos mais de 300 trabalhos de agulha (bordados, crochets, etc.), todos tão bem acabados que não davam escolher, não incitavam preferência. Boas festas, sim, senhores, essas que satisfazem perfeitamente o coração daqueles que estimam verdadeiramente a educação da mocidade. Admirável o desvelo das humildes filhas de São Domingos, que sem esperar neste mundo recompensa alguma, sacrificaram seus verdes anos ao afanoso labor do ensino; inspiraram às suas educandas o amor, a virtude, a nobreza e elevação de caráter, adornam-lhes a inteligência com instrução séria, aceitem minhas felicitações, que também apresento às alunas, pelos importantes resultados que obtiveram, merecidos louvores que acolheram. É por aí que hão de realçar as prendas naturais, com que a providência as dotou (GAZETA DE UBERABA, 26/12/1895, apud LOPES, 1986, p. 41).

Após a inauguração das novas instalações do Colégio, as matrículas foram aumentando rapidamente, assim como a notoriedade alcançada pela educação dominicana em Uberaba e região do Triângulo Mineiro. Houve a necessidade de aumentar o número de religiosas para suprir as demandas educacionais, o que ocasionou a vinda de outras Irmãs dominicanas da França, justificada pelo fato de que durante as primeiras décadas de funcionamento do Colégio, as aulas não poderiam ser ministradas por professores leigos, que foram contratados somente depois dos anos 1930.

Em consulta ao primeiro livro de matrículas do Colégio, correspondente aos anos 1888 a 1899, podemos comprovar a elevação do número de alunas matriculadas, que foi crescente, principalmente nos primeiros anos do século XX, atingindo seu ápice nos anos 1940, com a marca de 1500 alunas, matriculadas em regime de internato (cerca de 250) e em regime de externato:

Quadro II - Total de alunas matriculadas no período de 1888 a 1899

| Ano  | Número de alunas matriculadas |
|------|-------------------------------|
| 1888 | 58                            |
| 1890 | 95                            |
| 1892 | 166                           |
| 1894 | 196                           |
| 1896 | 233                           |
| 1898 | 254                           |
| 1899 | 254                           |

Fonte: COLÉGIO Nossa Senhora das Dores, Livro de matrícula, p. 1-100.

Constatamos também, a partir do livro de matrícula, que o Colégio recebeu alunas de vários lugares como: Sacramento/MG, Veríssimo/MG, Barretos/SP, Batatais/SP, Morrinhos/GO, Conquista/MG, Rifaina/MG, Campo Belo/MG, fazendas vizinhas, dentre outras localidades.

Desde o início dos trabalhos na área da educação, as religiosas tinham a intenção de criar o noviciado para que, quando as jovens tivessem suscitada sua vocação religiosa, pudessem se preparar sem a necessidade de abalar-se até a França. Esse desejo realizou-se no ano de 1902, quando foi instituído pelas Irmãs Dominicanas, o Noviciado no Brasil em seu convento. “O Papa, por decreto da Sagrada Congregação, datado de 22 de agosto de 1903, erigiu canonicamente em casa de noviciado o Colégio Nossa Senhora das Dores” (LOPES, 1986, p. 82).

O Colégio Nossa Senhora das Dores, desde a sua fundação, até os dias atuais, conta com grande prestígio e reconhecimento da sociedade uberabense. Por suas salas passaram inúmeras gerações femininas que trilharam caminhos e conquistaram espaços, quer seja no âmbito profissional, ou familiar. Como foi descrito acima, o Colégio mantém a preocupação com a formação de seus educandos, constituindo-se em “base sólida”, de acordo com o *slogan* do Colégio. Os princípios que, segundo depoimento das religiosas, norteiam o processo educacional da Escola são: a comunhão, a verdade e a solidariedade.

Partindo de uma análise mais profunda, referente ao papel exercido por esse importante Colégio, suas fontes, seu cotidiano e sua representação nos jornais da cidade é que será viável apreender as formas que influenciaram a educação da mulher.

## 1.6. DELIMITANDO O OBJETO – EM BUSCA DOS OBJETIVOS

Um dos momentos mais importantes da investigação na sub-área da História das Instituições Educacionais, consiste na construção do marco teórico que melhor auxilie no encaminhamento da problemática levantada. É necessário que se atente para essa questão que às vezes parece simples, mas, na verdade, é bastante complexa. Justino Magalhães (s.d., p.64) nos lembra que “o marco teórico permitirá estabelecer uma periodização e um itinerário histórico para a instituição em análise – uma representação discursiva do social e do cultural, ligados pelo pedagógico”. Nesse sentido, faz-se interessante não a apropriação direta de teorias já prontas, mas usar da capacidade criativa e da liberdade de escolha de tais ferramentas teóricas.

Quanto ao recorte temporal, é preciso que se busque na própria instituição escolar pesquisada algo que o justifique, ou seja, marcos inerentes ao objeto de estudo em questão. Sendo assim, nos preocupamos em analisar o período correspondente a 1940 e 1960. Em 1940, o Colégio Nossa Senhora das Dores solicitava ao Governo Federal a fiscalização necessária à sua equiparação ao Colégio Pedro II. Para a obtenção do reconhecimento inúmeras inspeções foram realizadas periodicamente por fiscais municipais e federais. As Irmãs Dominicanas se desdobravam para preparar extensos relatórios que pormenorizavam detalhes, abrangendo desde a estrutura física (plantas e desenhos da arquitetura) aos aspectos pedagógicos e administrativos. “Foi uma verdadeira batalha burocrática” (LOPES, 1986, p. 135). Concedida a equiparação, o Governo ofereceria “regalias” de estabelecimento de ensino secundário reconhecido sob inspeção permanente.

O inspetor federal em comissão, Joaquim Thiago dos Santos, designado pela Direção do Ensino Federal emitiu o seguinte parecer:

Sem nenhum encomio estudado nem proteção alguma, Exmo Sr. Diretor, este estabelecimento de ensino uberabense, dirigido pelas propectas educadoras R.

R. Irmãs Dominicanas, que nesta cidade mourejam meio século no exercício do magistério mais profícuo, com a mais isenta parcimônia pode-se dizer que o referido Colégio é um educandário digno de ser atendido em suas aspirações pelos Altos Poderes do Ensino Federal (1939, cópia nos arquivos do Colégio).

No período correspondente a 1938 e 1943, as religiosas fizeram várias modificações tanto pedagógicas quanto na estrutura física, inclusive a construção de salas de aula e do novo prédio que foi inaugurado em 1942. “Providenciou-se o envio das Irmãs Virgínia do Rosário e Maria de Loreto para o Rio, para se matricularem em curso superior e assim obterem os registros necessários ao corpo docente do ginásio” (LOPES, 1986, p. 136). O Colégio passou a funcionar como “Ginásio”, a partir de 1943, de acordo com o Decreto-Lei nº 4244 de 09/04/42. Foi nos anos 1940 que o Colégio alcançou o mais alto índice de matrículas, totalizando 1500 alunas entre internas e externas.

Outro marco importante na história do Colégio Nossa Senhora das Dores foi o ano de 1966, época em que as Irmãs Dominicanas encerraram o regime de internato no Colégio.

O caminho metodológico partiu da utilização das técnicas da História Oral, “mesclando” duas de suas modalidades: História Oral Temática e História Oral de Vida. Procuramos combinar os depoimentos gravados e transcritos, com as referências bibliográficas da literatura nacional e internacional, leis, pareceres, fontes da própria escola como atas, regimentos, diários de classe e outros, o que detalharemos no decorrer dos capítulos seguintes.

## 1.7. HISTÓRIA ORAL: OLHARES E INTERFACES

### 1.7.1. A importância da História Oral para a Pesquisa – recordando sua história

Nos últimos tempos, conforme explicitamos anteriormente, a Historiografia da Educação Brasileira, tem trabalhado, procurando desvendar nos campos de pesquisa, saberes

que redimensionem os processos históricos aproximando essa História de seus verdadeiros atores. É por meio de uma diversidade de enfoques teórico-metodológicos, capazes de garantir a construção da totalidade do real, que a utilização das técnicas da História Oral, possibilita, por exemplo, a verificação dos fatos sociais não somente a partir das elites e da documentação oficial, mas traz à tona facções culturalmente discriminadas, especialmente mulheres, índios, menores abandonados, homossexuais, negros, dentre outros.

Destacamos a importância da História Oral nos casos em que houve perda da documentação, ou, como acontece em várias escolas públicas, a destruição dos documentos ou parte deles, conforme verificamos durante o processo de levantamento e catalogação de fontes. Algumas escolas públicas de Uberaba e região tiveram seus documentos destruídos por funcionários que desconheciam o valor histórico dos arquivos escolares. Em outras ocasiões a documentação era considerada como se fosse “entulho” ou um simples amontoado de papéis velhos. Diante desses impasses, a História Oral é de grande valia para estudos que tentam recuperar a trajetória de instituições que não tiveram seus arquivos conservados.

Os cientistas sociais já utilizavam os relatos desde o início do século XX, entretanto, de forma não sistematizada. Apenas depois da Segunda Guerra Mundial foi que as técnicas de entrevistas emergiram com força total. A necessidade de se apropriar de um passado entorpecido pelo caos mesclava-se com as esperanças de se corrigir as falhas atribuídas a um tipo de conhecimento que foi incapaz de evitar o pior (MEIHY, 1996, p. 27). Mas, foi em 1947, na Universidade de Colúmbia, em Nova York, que nasce a moderna História Oral. Seu maior difusor foi Allan Nevins que organizou um arquivo e oficializou o termo. Desde então a História Oral passou a ser um indicativo de nova postura ética diante da apropriação, uso e divulgação de entrevistas. Combinando os avanços tecnológicos e a necessidade de se obter informações importantes acerca de diferentes vivências, foi que a técnica de entrevistas

ecloidiu rapidamente, e foi o jornalismo, juntamente com o rádio, que proporcionaram a disseminação da História Oral pelo mundo.

No Brasil, a História Oral demorou para se desenvolver em função de dois fatores. De um lado, a falta de tradições institucionais que se empenhassem em desenvolver projetos registradores das histórias locais e, de outro, a falta de vínculos das universidades com a cultura popular e os localismos. Entretanto, foi sob a luz dos debates multidisciplinares nos espaços universitários que a História Oral passou a ser discutida.

Na esfera internacional a História Oral expandiu-se nos anos 1960 e, contrariamente, aqui no Brasil ela foi relegada nas práticas universitárias em razão do golpe militar de 1964 que coibia qualquer projeto que gravasse depoimentos, experiências ou opiniões. Enquanto que em outras partes do mundo os projetos de História Oral se multiplicavam, entre nós ocorreu o retrocesso. Somente no final dos anos 1970, desde o momento da campanha pela anistia, que os debates ressurgiram. Com a abertura política, já em 1983, pode-se notar o desejo de recuperar o tempo deixado para trás. A academia, juntamente com museus, arquivos e grupos isolados passaram a dedicar seus estudos na busca de uma melhor compreensão da História Oral e suas possibilidades na pesquisa. A partir dos anos 1990, o Brasil passou a se destacar como grande promotor de trabalhos de História Oral, possuindo características específicas que identificam nossa experiência cultural. Outro aspecto importante,

...em favor do movimento da História Oral brasileira cabe dizer que, pelas implicações de sua própria trajetória por ela acabou a proceder uma crítica e síntese da produção estrangeira. Apenas recentemente ela tem proposto rumos próprios, pôde filtrar a influência estrangeira e proceder a juízos sobre os impactos colonialistas antes dominantes (MEIHY, 1996, p. 33).

Assim, houve a necessidade de se propor formas mais específicas e de buscar caminhos que melhor conduziriam à solução dos problemas e situações particulares

vivenciadas por nossos pesquisadores. Nem sempre as formas de se produzir História Oral aos moldes europeus ou norte-americanos, foram eficientes para explicar nossa realidade.

### 1.7.2. História Oral e memória: desvendando falas

Dado o seu perfil multidisciplinar, a História Oral pode ser pensada como método ou como técnica. Como método, os depoimentos são considerados o ponto central da análise. As entrevistas, nesse caso são o fio condutor e é sobre elas que recaem os resultados. Como técnica, a História Oral é menos pretensiosa, pois é utilizada como um processo subjacente a outras metodologias, com caráter de complementaridade. Trata-se de um recurso a mais, que por sua vez depende de outros fatores para se atingir os objetivos propostos.

A experiência de recuperar fatos, reviver o passado e rememorar histórias de vida, foi algo fascinante em nossa trajetória de pesquisa. Entendemos que, mesmo a memória sendo individual, ela está vinculada a um grupo e, portanto, passa a apresentar uma dimensão coletiva. Daí a justificativa de que as discussões e análises sobre aspectos individuais, devem ser compreendidas a partir do contexto mais amplo que é o social. Nesse sentido, Paul Thompson (1993, p.1) declara que:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Dentro desta perspectiva, ocorre a valorização das pessoas como verdadeiros atores sociais, que empreenderam um fazer histórico, passando a compreender a seqüência dos fatos,

sentindo-se parte do contexto em que vivem. “Dar voz” aos sujeitos é entender que a História pode ser escrita a partir do cotidiano, demonstrando a importância das singularidades que entrelaçam o emaranhado das relações que compõem a teia social.

A História Oral pode ser utilizada como uma técnica no interior de uma historiografia nova. Entretanto, está clara a recusa de uma História Oral que se basta em si mesma e que confunde a técnica com o objeto ou também como chave explicativa a solucionar todos os problemas inerentes à abordagem dos temas contemporâneos. A complexidade da tarefa já está demonstrada, juntamente com os limites e as possibilidades da técnica e as múltiplas perspectivas da produção do conhecimento sobre o social.

No entanto, Justino Magalhães (s.d., p.64) nos alerta que:

Não deixa de constituir uma outra finalidade para o investigador o recurso e produção dos relatos orais. O historial (sic) das instituições educativas está, em regra povoado, de representações e memórias contraditórias [...] mas que constituem para o historiador um estímulo ao questionamento e uma boa aproximação ao clima e aos contextos em que foram tomadas e assumidas designadas certas decisões estratégicas..

Os perigos de que nos alerta o autor implicam no fato de que os depoimentos bastam por si só. Desta forma, é imprescindível que o historiador volte um olhar refinado na análise dos depoimentos, cujos roteiros devam ser elaborados mediante objetivos pré-estabelecidos. Não há como esquecermos que estamos lidando com a memória e que esta é seletiva, pode se esbarrar em lapsos, esquecimentos e silêncios.

No entanto, queremos enfatizar que os relatos de experiência, por nós coletados, se traduziram em fontes ricas que nos proporcionaram “adentrar” as portas de nosso objeto – Educação feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores, nos ofertando, assim, a

oportunidade de uma maior aproximação ao contexto onde as relações de poder foram criadas, estabelecidas e vivenciadas.

Concordamos com Jorge Larrosa (1996, p.22), quando ele diz que:

...Ese es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. Ex-per-iencia significa salir hacia afuera u pasar a través...

Através das técnicas da História Oral foi possível partilharmos das experiências de vida das depoentes e de suas subjetividades. No momento das entrevistas nos aproximamos de certos saberes que cada uma delas guardava, apesar dos limites e barreiras a transpor.

No caso desse trabalho, utilizamos as técnicas da História Oral, considerando-a enquanto importante recurso metodológico, mesclando duas de suas modalidades – a história oral temática e a história oral de vida. Nesse rumo, elaboramos os roteiros de entrevistas com perguntas que deixaram as depoentes livres para responder, mas sem perder de vista os objetivos das questões levantadas.

Preocupamo-nos em cruzar o conteúdo e as informações proporcionadas pelos relatos com as fontes documentais do Colégio, buscando unidades de sentido, ou seja, os dados fornecidos pelas entrevistadas, nos permitiram estabelecer certos parâmetros para compreender melhor as vivências, contrapondo-as à documentação oficial da Escola. Assim, as entrevistas tornaram-se um caminho a mais na busca de soluções para nossos questionamentos. Através do depoimento de pessoas envolvidas no cenário do Colégio – alunas, professoras – foi possível perceber detalhes e minúcias do passado que não estão descritos em nenhum documento. Nesse sentido, a História Oral se traduziu num recurso que abrigou palavras dando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias, além de valorizar a experiência individual e coletiva. Realizadas as entrevistas, os relatos gravados foram posteriormente transcritos, sendo considerados como fontes de pesquisa.

São nossas colaboradoras nessa pesquisa as professoras:

- Ir. Beatriz – Rosa Aída Iollanda Manna, aos 22 anos de idade iniciou sua carreira no magistério, lecionando Francês, Latim e Ciências nos anos 1952 a 1980.
- Ir. Leoni – M<sup>a</sup> de Paula Oliveira, lecionou Ciências, Geografia, História da Civilização, Matemática, Psicologia e Religião, nos anos 1932 a 1948. Foi aluna do Colégio desde os 7 anos de idade. Mais tarde, tornou-se religiosa.
- Ir. Loreto – Ruth Gebrin, aos 17 anos de idade já lecionava a disciplina de Geografia. Lecionou também História, Religião, Português e Matemática, nos anos 1936 a 1997.
- Ir. M<sup>a</sup> de Lourdes Macedo Beghelli, lecionou a disciplina Higiene e Puericultura no curso Normal, nos anos 1958 a 1960.

E as alunas:

- Aziza Hueb Abud, frequentou o Colégio dos 7 aos 18 anos de idade, nos anos 1933 a 1944.
- Lauanda Pális Duarte, foi aluna nos anos 1943 a 1954, , frequentou o Colégio dos 6 aos 17 anos de idade.
- Maria Antonieta Prata Lima, entrou no Colégio aos 8 anos de idade, foi aluna nos anos 1947 a 1959.
- Maria Délia Prata de Andrade, foi aluna nos anos 1948 a 1955, frequentou o Colégio dos 9 aos 17 anos de idade.
- Maria Ivete de Barros Bichuetti, entrou no Colégio aos 9 anos de idade, foi aluna nos anos 1941 a 1949.

- Maria Rita do Nascimento, entrou no Colégio aos 23 anos de idade, foi aluna gratuita nos anos 1950 e ainda trabalha na Escola ocupando a função de cozinheira.
- Marta Queiroz Fabri, estudou no Colégio dos 10 aos 18 anos de idade, nos anos 1958 a 1965. Trabalha no Colégio desde 1981, exercendo a função de professora e, atualmente é também vice-diretora.
- Olga de Castro Moraes, foi aluna nos anos 1943 a 1955, frequentou o Colégio dos 7 aos 19 anos de idade.
- Thereza Mendonça Riccioppo, foi aluna nos anos 1938 a 1947, frequentou o Colégio dos 6 aos 17 anos de idade.
- Ir.Terezinha Prado Azevedo, entrou no Colégio aos 11 anos de idade, foi aluna nos anos 1943 a 1947. Mais tarde tornou-se religiosa e assumiu a carreira de professora no Colégio Nossa Senhora das Dores.

A partir da consulta nos arquivos da Escola, especialmente, nos livros de matrícula e livros de ata foi possível obtermos o nome das pessoas vinculadas ao Colégio no período coberto pela investigação (1940-1960). Após a seleção dos nomes, entramos em contato pessoalmente com as colaboradoras, comunicamos alguns detalhes da pesquisa e, em seguida, indagamos sobre o interesse delas em contribuir com o trabalho. Poucas pessoas das que foram contatadas não puderam contribuir, mas acreditamos que as quatorze entrevistas realizadas com ex-professoras e ex-alunas nos forneceram uma boa amostra do período pesquisado. A partir do primeiro contato, entregamos o roteiro da entrevista, ficando estabelecido pela depoente a data e o horário da entrevista. A maioria dos relatos foram feitos na residência das colaboradoras.

Ao elaborarmos os roteiros, tivemos a preocupação de que as questões estivessem em consonância com os objetivos pretendidos. Tais roteiros tiveram não só um caráter temático – a educação no Colégio Nossa Senhora das Dores, mas também questões que deram abertura para que os depoimentos tratassem da vida pessoal das entrevistadas. Nessa direção, as entrevistas foram mescladas de duas modalidades da História Oral: a temática e a História Oral de Vida.

Realizamos as entrevistas no período de março a novembro de 1999. Os relatos foram gravados em fitas cassete pequenas. As entrevistas duraram, em média, duas horas e sempre eram precedidas de conversas em torno de nossa pesquisa. Buscamos uma maior interação com as colaboradoras, trocamos experiências e refletimos juntas algumas questões inerentes ao trabalho de pesquisa. Sempre, após cada entrevista, fazíamos uma primeira escuta e iniciávamos o trabalho de transcrição.

Ressaltamos que a fase de transcrição é extremamente importante, pois é nesse momento que transformamos os relatos orais em fontes escritas. Optamos pela transcrição das entrevistas na íntegra, fazendo pequenas modificações apenas para adaptação aos padrões da língua culta. Após a transcrição e correção, levamos uma cópia das entrevistas para que a narradora pudesse ler, ficando à vontade para fazer modificações, se necessário fosse. Após a leitura, a narradora rubricava cada uma das páginas da entrevista e assinava o termo de autorização para divulgação.

As principais questões que colocamos às nossas colaboradoras, no sentido de buscarmos evidências, identidades e percepções do passado, foram assim formuladas:

Para as professoras:

- Como surgiu a oportunidade de lecionar no Colégio Nossa Senhora das Dores?

- Como era o cotidiano no Colégio? Lembranças marcantes, costumes e hábitos, quais os principais espaços ocupados, quais obras eram adotadas, como era o ambiente de trabalho?
- Como se dava a relação professora-aluna? Disciplina, processos pedagógicos, princípio de autoridade, métodos de ensino, sistema de avaliação.
- Qual a relevância da educação ministrada no Colégio Nossa Senhora das Dores?
- Qual é sua visão de educação da época e de hoje em dia sobre: escola, professor, conceito de aluno disciplinado e indisciplinado?
- De acordo com a realidade da Escola, como era operacionalizada a legislação do ensino (nacional, estadual e municipal)? Relações da Escola com os poderes públicos e eclesiásticos.

Para as alunas, fizemos as seguintes questões:

- Como surgiu a oportunidade de estudar no Colégio Nossa Senhora das Dores e quais os fatores que influenciaram essa decisão?
- Como era o cotidiano no Colégio Nossa Senhora das Dores? Lembranças marcantes, regime disciplinar; costumes e hábitos, principais espaços ocupados dentro da escola; ambiente de estudo – relação com as colegas.
- Como se dava a relação professora – aluna? Disciplina; processo pedagógico; princípio de autoridade; Métodos de ensino; quais eram os livros adotados (literatura, português, história...), sistema de avaliação; formas de participação nas datas comemorativas e festividades, formas de participação na gestão da Escola.

- Qual a relevância da educação recebida no Colégio Nossa Senhora das Dores no decorrer de sua vida?
  
- Qual é a sua visão da época e de hoje em dia sobre: escola, professor, conceito de aluno disciplinado e indisciplinado.

Destacamos que os depoimentos foram fundamentais em nosso trabalho investigativo, pois nos permitiram ampliar o foco para uma melhor apreensão de detalhes em nosso objeto de estudo. Confrontamos as evidências expressadas nos relatos com outras fontes de pesquisa, o que resultou em um trabalho que, ao nosso ver, permitirá ao leitor uma maior compreensão dos processos educacionais vivenciados por diferentes personagens no contexto do Colégio Nossa Senhora das Dores.

## CAPÍTULO II

### FORMAÇÃO EDUCACIONAL FEMININA: CONTORNOS TRAÇADOS NA ESCOLA CONFSSIONAL

*... Esposa, filha e mãe – sincera e amante,  
Só ela é quem por nós de amor constante  
Padece sem cessar!  
Ou na viva alegria, ou na amargura,  
É somente a mulher toda a doce  
No bem do nosso lar!...*

*Em paga, pois, da dívida sagrada,  
Que por nós contraiu – predestinada  
Em toda geração,  
Veja ela na luz que hoje lhe damos,  
A prova desse amor que lhe votamos,  
Na sua educação!...*

*L. M. Pecegueiro*

Este capítulo pretende explorar os relatos contrapondo-os às fontes primárias. No entanto, é oportuno traçar o panorama, ainda que amplo, dos percursos da história da educação feminina no Brasil, analisando também alguns aspectos da legislação e a influência da formação religiosa. Os padrões morais impostos pela Igreja Católica contribuíram, durante muitos anos, para que a mulher aceitasse a condição de submissa ao homem. Nossa intenção, ao buscar um melhor entendimento dos processos educacionais vivenciados pela mulher brasileira, neste último século, foi guiada pelo desejo de compreender o “padrão” de mulher imposto pela sociedade patriarcal e de que maneira essas imposições foram consubstanciadas e, por conseguinte, influenciaram o modelo de educação escolar.

## 2.1. História da Educação Feminina: uma história feita de reclusão?

No Brasil, com o modelo de família patriarcal dos primeiros séculos após o descobrimento, a educação das moças era bastante rudimentar, sem uma orientação precisa, pelo fato de a missão da mulher ser secundária no meio social. Fernando de Azevedo ilustra, com precisão, os contornos mal traçados das vivências a que a mulher brasileira foi submetida durante longos anos. As circunstâncias eram ditadas pelo comando do *pater-familias*:

As mulheres, - a matrona ou senhora, com a sua corte de mucamas, [...] e as filhas que não se desprendiam das saias das mães até se casarem quase impúberes, ou se meterem freiras nos conventos, viviam aprisionadas, atrás das rótulas e das portas, na solidão melancólica de seus gineceus, onde estranho algum podia penetrar e donde geralmente não saíam à rua, senão para as festas de igrejas. Submetidas a um regime de clausura, entre pais de uma severidade cruel e maridos ciumentos e brutais e dividindo o tempo entre os cuidados dos filhos, as práticas religiosas, na capela ou nas igrejas, e os serviços caseiros, não podiam ter na Colônia uma condição intelectual diferente da que conheciam as mulheres em Portugal... (AZEVEDO, 1976, p. 20).

Embora o Humanismo da Renascença se insurgisse contra esses padrões, mesmo na Europa, “somente algumas senhoras nobres penetravam no domínio dos estudos literários. Lisboa teve suas primeiras escolas femininas apenas em 1815” (R. LIMA, s.d., p. 32). Entre nós, foi somente depois da proclamação da Independência, pela lei de 1827, que foram criadas as primeiras escolas para moças nos lugarejos mais povoados.

A função feminina, nesse período, era bastante restrita, a moça casava-se muito cedo, geralmente, aos treze anos de idade, quando ela devia, com a ajuda de sua mãe, preparar o enxoval. Apenas as moças das classes mais abastadas aprendiam as artes domésticas e, algumas vezes, um instrumento musical.

A mulher vivia, então, confinada no lar, isolada da sociedade, sem a capacidade até mesmo de governar sua própria casa. As escravas cuidavam de tudo em seu lugar, até da amamentação de seus filhos. Restava à mulher ser submissa ao marido e não tinha outra

função senão a de criar vários filhos. Aliás, essa imagem da mulher branca, triste, pálida e fraca é uma constante na literatura brasileira dos séculos XVIII e XIX, como por exemplo nas obras: *A Moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, publicado em 1844; *A Escrava Isaura*, de 1875, escrito por Bernardo Guimarães; *A Viuvinha*, de José de Alencar, publicado em 1857.

No entanto D. Carolina estivera triste e pensativa... A terceira foi uma moça pálida, que zombou solenemente...-Não o negues, menina: tens estado melancólica e abatida toda esta semana... (MACEDO, 1969, pp. 73-124).

Falando assim, a moça pálida e ofegante lançava a cada frase olhares inquietos em roda de si... (GUIMARÃES, s.d., p. 65).

Vós, mulheres, que chorais a todo o momento, e cujas lágrimas são apenas um sinal de vossa fraqueza, não conheceis esse sublime requinte da alma que sente um alívio em deixar-se vencer pela dor... (ALENCAR, s.d., p. 18).

Mesmo no final do século XIX, quando no período Imperial houve o aceleração do processo de urbanização, principalmente em algumas regiões do Sul e Sudeste, a mulher ainda permanecia reservada ao lar, ao espaço privado. A rua era considerada domínio das mulheres públicas, das vadias, mas era “para os homens, o público e o político, seu santuário. Para as mulheres, o privado e seu coração, a casa” (PERROT, 1998, p. 10). Desde cedo as meninas se habituavam nos domínios do lar, enquanto os meninos podiam brincar nos jardins e nas calçadas com outras crianças.

As mulheres, nesse período, enfrentaram o grande desafio de conquistar seu espaço, mas, para isso teriam de transpor as paredes da casa, o que implicava romper com a idéia cristalizada de que o lugar da mulher seria unicamente o espaço doméstico.

Durante séculos foi disseminado social e culturalmente que

Existem lugares praticamente proibidos às mulheres – políticos, judiciários, intelectuais, e até esportivos...-, e outros que lhes são quase exclusivamente reservados – lavanderias, grandes magazines, salões de chá... Na cidade, espaço sexuado, vão porém se deslocando, pouco a pouco, as fronteiras entre os sexos (PERROT, 1998, p. 37).

Parece que a mulher foi, aos poucos, se adaptando a essa nova ordem burguesa, passando a freqüentar lojas e salões de chá. As mulheres das camadas populares podiam circular mais livremente, se encontravam na rua, no mercado. No entanto, um dos lugares mais importantes de sociabilidade das mulheres era mesmo a Igreja, visitada praticamente todos os dias. Aos domingos participavam dos bazares de caridade, ligados aos ofícios da Igreja.

Além disso, com base nos novos conhecimentos da medicina e da biologia, o século XIX assistiu à construção de um discurso sobre a existência de duas “espécies” com habilidades específicas, uma delas o homem, naturalmente reconhecido como “portador de um cérebro mais desenvolvido”, dotado de razão lúcida e plena capacidade de decisão. Às mulheres restava a capacidade “intuitiva”, o coração, a sensibilidade. Assim, haveria “na divisão sexual uma racionalidade harmoniosa” (ARCHANJO, 1998, p. 15), que ao ser exercitada por homens e mulheres, na consecução de suas tarefas e na prática de suas funções, mostravam a cada um – homens e mulheres – seu lugar na ordem natural do mundo.

Entretanto, o processo de urbanização, o crescimento demográfico das cidades e as constantes transformações sociais ocorridas no final do século XIX passaram a sinalizar para a educação da mulher como meio possível de criar condições para o progresso e ordenação do País. A mulher passou a ser vista como a grande responsável pela educação dos homens e, conseqüentemente, pela ordem social, mas, para tanto, deveria ser preparada e esclarecida de sua missão. José Veríssimo, ao discutir o assunto, afirmava que:

(...) o primeiro e principal educador do indivíduo, desde o seu nascimento, e até ainda bem antes, até a sua morte, é a mulher, segue-se, logicamente, necessário, que a educação da sociedade deve começar pela educação da mulher (VERÍSSIMO, 1985, p. 116).

Mais adiante continuou argumentando que:

Cumpre, em suma, tirar a mulher brasileira da quase ignorância em que a sua imensa maioria jaz [...] Não esqueçamos jamais que é ela a primeira e imediata educadora do homem e, para educar, a primeira condição é saber (VERÍSSIMO, 1985, p. 129).

A partir dessas idéias, podemos compreender a direção “utilitarista” que foi dada aos contornos da educação feminina. Ou seja, para bem educar o homem, devia-se educar e formar, antes de tudo, as mulheres. E o que restava às necessidades dessa mulher, seus anseios, suas aspirações? Quase nada, além do aprendizado das necessárias prendas domésticas e parcos conhecimentos das ciências humanas.

Esse discurso permeou, durante longos anos, os processos educacionais femininos. Além disso, a mulher foi considerada “de natureza mais nervosa, de uma sensibilidade mais aguda, como parece até cientificamente provado, é por isso mesmo menos consistente e mais volúvel” (VERÍSSIMO, 1985, p. 121). Assim, caberia à educação escolar “moldar” essa mulher inconsistente, a fim de prepará-la para assumir o mais nobre e glorioso de todos os deveres pátrios: educar os homens.

Para José Veríssimo, os programas de educação deveriam ser organizados de modo a atenderem a duas condições: o interesse do educando e o interesse da coletividade. Tais interesses, segundo esse autor, eram guiados pela natureza das funções que se ocupa na sociedade. No caso do homem, sua principal função era a de provedor material da família, enquanto que

A mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia da sua prole, dona e reguladora da economia em sua casa, como todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções (VERÍSSIMO, 1985, p. 122).

Os anseios da sociedade patriarcal em relação à função feminina na sociedade estavam postos e impostos. Tendo em vista o exercício proveitoso dessas funções, a instrução feminina deveria ser integral e enciclopédica. Esperava-se que a mulher soubesse um pouco de cada coisa. Não era necessário, de acordo com Veríssimo, que a mulher se aprofundasse em nenhuma das ciências, bastava que obtivesse conhecimentos básicos sobre as leis gerais da ciência “para o que a sua inteligência, que eu continuo a reputar inferior à do homem, acaso a tornaria incapaz” (VERÍSSIMO, 1985, p. 123). Esses parâmetros foram ditados no sentido de legitimar uma educação diferenciada para os sexos o que, de certa forma, resultou na criação e abertura de inúmeras escolas masculinas e femininas, na intenção de proporcionar a cada intelecto o melhor alimento para suas aptidões. No caso dos homens, o pleno desenvolvimento de sua capacidade racional e, das mulheres, o despertar de seus talentos femininos para as tarefas domésticas com que a natureza, prontamente, as dotou.

Nessa perspectiva, podemos declarar que a Igreja Católica mostrou-se grande aliada da oligarquia, pois foi ela quem forneceu bases e ditou parâmetros para essa formação diferenciada dos sexos, considerando, inclusive, que o regime de co-educação seria uma verdadeira afronta aos princípios cristãos. Para Manoel, a grande questão da oligarquia era como educar suas filhas no mundo moderno, sem permitir que a modernidade as cooptasse, subvertendo as relações familiares. Essa resposta foi prontamente atendida pelos princípios da Igreja, pois

(...) o catolicismo conservador partia do suposto de que as leis divinas e naturais teriam estabelecido as tarefas domésticas como domínio próprio das mulheres e as atividades sociais e cívicas como domínio masculino, com a preponderância das últimas sobre as primeiras (MANOEL, 1996, p. 32).

Sendo assim, não haveria dúvida de que homens e mulheres deveriam ser instruídos em lugares distintos, de maneira diferenciada. Não obstante, a pedagogia

católica foi sendo dotada de estratégias, cada vez mais refinadas, para cumprir suas metas. De um lado, atender à necessidade premente das camadas sociais favorecidas de educar seus filhos e filhas e, de outro, a partir do controle exercido sobre a produção e distribuição do conhecimento, a Igreja manteve sua primazia, o que proporcionou a continuidade do movimento de cristianização da sociedade, abalado, de certa forma, pelos progressos da ciência. Principalmente o humanismo renascentista, que, embora não negando a existência de Deus, concebeu o Homem como o centro de suas investigações.

Desta forma, todo o aparato metodológico e curricular concorreu para estimular cada sexo a um maior progresso de suas capacidades, cujo objetivo maior foi o cumprimento da função social de cada ser, homem ou mulher, de acordo com as funções pré-estabelecidas. Schwartzman (1984, p. 107) cita a conferência de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Getúlio Vargas, em ocasião do centenário do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1927, na qual demonstrou a ênfase do tratamento dado à educação das mulheres:

Os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral, política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem e a mulher. [...] A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência Divina lhes deu. Assim, o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida no lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e por isto colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói... (SCHWARTZMAN, 1984, p. 107).

A atenção diferenciada que Capanema concedeu à educação das mulheres se constituiu de dois fatores: a proteção da família e a preparação adequada da mulher para assumir sua missão de “rainha do lar”. Entretanto, não podemos desconsiderar certo progresso demonstrado nas diversas propostas e projetos de Capanema, que foram

desde a divisão extrema dos papéis masculino e feminino até uma atitude mais conciliatória que passou a admitir, em 1942, o regime de co-educação, ainda que em casos excepcionais.

Além disso, o projeto do “Plano Nacional de Educação de 1937 previa a existência de um ensino dito ‘doméstico’, reservado para meninas entre 12 e 18 anos, e que equivaleria a uma forma de ensino médio feminino” (SCHWARTZMAN, 1984, p. 108). Esse ensino tinha como conteúdo principal uma formação prática e era destinado, principalmente, a mulheres de origem social mais humilde. Tais conteúdos ministrados serviam para reforçar, ainda mais, o lugar e a posição a ser ocupada pelas mulheres na sociedade.

Aliás, o argumento de que a função feminina seria exercida apenas nos domínios do lar persistiu durante várias décadas, até meados do século XX. O discurso proferido pelo Dr. Whady, padrinho da turma de Normalistas/1939 do Colégio Nossa Senhora das Dores, publicado no Jornal Lavoura e Comércio, ilustra bem essa idéia:

Para prevenir os males futuros da sociedade, os golpes dos extremismos bárbaros, necessário se faz preparar a infância com educação exemplar, com virtudes de trabalho honrado e sobretudo com exemplos de moralidade e de honestidade no lar, dados principalmente pelas mães de família. Cabe, portanto, à mulher o papel mais importante na evolução e no progresso da humanidade, pois é ela quem prepara o seu futuro e o futuro das gerações que surgem. Ela não é assim inferior, em absoluto, ao homem; se ela é mais fraca no físico, é mais forte no amor à família [...] É a mulher, principalmente quando mãe, um mar imenso de renúncias (LAVOURA E COMÉRCIO, 05/12/1939, p. 2).

A educação foi cuidadosamente planejada e articulada de modo que as moças pudessem, muito bem, saber os seus lugares. Como podemos perceber, a função social da mulher era relevante, no sentido de preparar as gerações futuras. Mais uma vez, a mulher foi apresentada sendo “fisicamente fraca”, no entanto, forte no amor à família, capaz das maiores abstenções.

A determinação dos papéis femininos acontecia na sutileza dos métodos de ensino, nas relações sociais, nos discursos, nos artigos jornalísticos (conforme explicitado acima), dentre outros espaços acessíveis à compreensão das mulheres.

### 2.1.1. O Positivismo e sua influência na constituição dos modelos femininos

Não poderíamos deixar de mencionar a influência do Positivismo na educação da mulher brasileira, com seus traços marcantes na construção da mulher como guardiã da moral, limitada ao espaço doméstico.

Na medida em que o País foi-se desenvolvendo economicamente, nos primeiros anos do regime republicano, surgiu a necessidade de um alicerce político e doutrinário que conseguisse organizar e fundamentar tal desenvolvimento. Foi então que alguns grupos organizaram-se a partir do ideário Liberal e outros, no Positivismo estruturado por Auguste Comte. Segundo Clarice Ismério (1995, p. 16), essas idéias influenciaram grande parte dos intelectuais brasileiros, tanto por seu caráter teórico-filosófico, como pelo teor republicano. Havia uma rejeição quanto ao sistema de governo monárquico, no sentido de que esse modelo de governo constituía-se em entrave para o progresso nacional, que só seria mais viável através do regime republicano, o que melhor representou a fase positiva.

A doutrina comteana, difundida como Positivismo, fundamentou-se em um discurso conservador, cujas teses principais giravam em torno da moral, da exaltação do sentimento e do altruísmo, emoldurados por grande rigidez, autoritarismo e disciplina.

O caráter conservador marcou os discursos referentes à mulher e sua posição na sociedade. “Considerando a mulher responsável pela manutenção da moral e pela realização do culto privado, Comte impôs modelos de conduta feminina baseados na

mentalidade patriarcal, formada ao longo da História da Humanidade” (ISMÉRIO, 1995, p. 19). Coube à mulher assumir sua função de *anjo tutelar e rainha do lar*, modelo esse ditado no *Catecismo Positivista*, no qual Comte pôde delinear, de modo bastante conservador, os contornos da formação feminina, de acordo com o padrão desejável de mulher.

No entanto, para impor tal modelo foi necessária a intervenção direta do Positivismo na educação da mulher, o que, de forma menos direta, influenciou a estrutura familiar. A partir dessas determinações, ficou evidente que o lugar reservado à mulher era, em absoluto, o espaço doméstico. Nos domínios do lar a mulher deveria cuidar com esmero da educação dos filhos, dar atenção irrestrita ao marido que, enquanto isso, seria o responsável pela provisão financeira da família. Aliás, Comte considerava que o sustento da mulher pelo homem era a norma fundamental para ordenar a sociedade, pois somente assim cada um estaria ocupando o seu devido lugar, cumprindo, portanto, com seus deveres sociais (COMTE, 1988, p. 77).

Todos esses argumentos contrários ao trabalho feminino fora do lar foram constantes na difusão da doutrina positivista, que procurou, sempre que possível, destacar o lado ruim da mulher tihosa que trocava sua função principal por uma profissão remunerada. Segundo os positivistas, quando isso acontecia, as conseqüências ficavam claramente visíveis, ou seja, a ordem social ficava abalada, causando a desordem moral. Em análise ao texto do *Catecismo Positivista*, encontramos expresso o discurso doutrinário, no qual a mulher foi caracterizada como um ser inferior ao homem. O diálogo entre o sacerdote e a mulher indica bem essa proposição:

(Mulher) Pelo que ouvi em nossa conferência preliminar, sinto-me atemorizada, meu pai, por minha profunda insuficiência para a elevada exposição que ides começar (...) minha inteligência se figura demasiado fraca ou pelo menos muito pouco preparada para compreender esta explicação, por mais simples que vos seja dado fazê-la(...)

(Sacerdote) (...) As mulheres e os proletários que a exposição tem em vista não devem ser doutores, nem eles os querem.(...)

(Mulher) Amedronto-me de minha nulidade pessoal ante semelhante existência (COMTE, 1988, pp. 95-99).

Além da inferioridade intelectual e da fragilidade do ser feminino, altamente difundida, a mulher tornou-se um ser assexuado, característica marcante do modelo de mulher proposto enquanto *anjo tutelar* que, exercendo a função de guardião da moral e dos bons costumes da família, deveria ser preservada, mantendo-se imune a todas as corrupções morais do meio externo. Para tanto, deveria casar-se e dar início à sua sexualidade de forma sadia, no cumprimento de suas funções de esposa-mãe. Inclusive os médicos sanitaristas partilhavam dessa mesma idéia de casamento, pois consideravam também que o sexo somente era admitido em razão da procriação. Assim, a mulher deveria ser instruída para cumprir, naturalmente, sua função social de esposa e mãe. Desprovida de desejos próprios, a mulher deveria acatar as ordens do marido, devotando-se a ele, mantendo sempre seu aspecto angelical.

Todos esses elementos que fizeram parte da doutrina positivista concorreram para que a formação feminina, mais especificamente sua instrução, fosse organizada de modo que não possibilitasse à mulher desempenhar outra atividade senão a sua função no lar.

Diante dessas questões colocadas pelo ideário positivista com relação à mulher, é oportuno fazer algumas correlações deste com a moral católica, o que permitirá destacar alguns pontos convergentes.

Apesar de o Positivismo e a Igreja Católica se mostrarem aparentemente opostos, uma leitura criteriosa de seus princípios deixa perceber algumas semelhanças. Enquanto o Positivismo fundou suas bases no discurso científico, a Igreja Católica teve seus valores embasados em fundamentações teológicas. Entretanto, ambos mostraram-se

altamente conservadores em seus discursos e práticas relacionadas às questões da moral, da família e do papel social da mulher. Assim, Positivismo e Igreja montaram seus discursos usando cada um suas próprias armas: de um lado a precisão do progresso científico e, de outro, os dogmas presentes na fé cristianizada. Até então, a postura de ambos – Igreja Católica e positivistas – é divergente.

Mas o ponto de afluência entre essas duas instituições foi, basicamente, em relação à sociedade, cujo alicerce centrou-se na moral autoritária. A formação da família foi considerada como ponto estratégico para a manutenção da ordem social que teve na escola sua continuidade. A imagem da mulher, em ambos os casos, foi construída como a guardiã da moral, responsável pelo culto religioso e a harmonia familiar. Essa imagem da mulher representava, no Positivismo, a Virgem Mãe Positivista.

Em 1890, o pintor positivista brasileiro Décio Villares pôs em prática os desejos de Comte, pintando a humanidade com o rosto de Clotilde de Vaux para o *Estandarte da Humanidade*, que saiu no cortejo dedicado a Tiradentes. A figura foi caracterizada como uma mulher madura, com aproximadamente trinta anos de idade, rosto angelical e filho ao colo. A mulher foi aí representada transmitindo em seu conjunto todo o significado de ser mãe (CARVALHO, 1990, p. 84).

De forma semelhante, o catolicismo elegeu o modelo da Virgem Maria, mãe de Jesus Cristo, para ser seguido por todas as mulheres. Sua representação iconográfica é composta pela imagem de uma jovem trazendo aos braços o Menino Jesus ainda bebê, simbolizando o zelo e ascendência moral.

Maria, a eleita, prontamente atendeu aos desígnios de Deus sem questioná-los e, sem hesitar, cumpriu a tarefa de dar à luz ao Filho de Deus, continuando imaculada. A Virgem Maria, segundo a Bíblia, foi a escolhida por Deus em razão de suas nobres

qualidades, que ela manteve ao longo dos séculos na memória de seus devotos, capaz de rogar pelos pecadores, intercedendo por eles junto a seu filho.

Por volta do século XII, a Igreja Católica concedeu à Virgem Maria o título de Nossa Senhora. De acordo com as graças alcançadas pelos devotos, passou a ser invocada: Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora das Graças, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora dos Aflitos e assim por diante, dependendo da graça que o fiel pretendia obter ou do santuário em que era venerada (ISMÉRIO, 1995, p. 38).

Destacamos uma referência encontrada no jornal “O N. S. das Dores”, criado em abril de 1958, por iniciativa das alunas do Colégio, que nos indica a importância atribuída à Virgem Maria na formação das alunas dominicanas. No ano de 1958, foi promovida uma maratona sobre a “Virgem e a Bíblia”, com a realização de várias provas. O artigo escrito por uma aluna nos fornece a dimensão da importância dessa atividade:

Como atletas do espírito e de devoção a Maria, chegamos ao final de nossa Maratona, neste ano festivo e pleno de fé, do centenário das aparições em Lourdes. O movimento alcançou os seus objetivos e cada uma de nós procurou cumprir, na medida de suas posses, o seu dever para com o Colégio e para com a divina homenageada: Virgem Santíssima. Se mais não fizemos, não foi por faltar-nos vontade, esforço e inspiração. Fomos buscar estas virtudes, aos pés do próprio altar da Mãe de Deus [...] Amamo-nos, assim, também, outras tantas pregoeiras de sua grandeza, de sua glória, de sua santidade para transmitir a sua Vida de exemplos [...] Frutos sazonados perenes, colhemos nesta Maratona, que nos foi tão propícia, que levou-nos ao manancial inesgotável de ensinamentos e exemplos que é a vida de Nossa Senhora Mãe de Deus (COSTA, 1958, p. 2).

Ficava evidente a importância do modelo de mulher transmitido pela Virgem Maria, que deveria ser adorado e seguido pelas alunas do Colégio. Em outro artigo do mesmo jornal, a Coluna de Ouro fazia referências cumprimentando as alunas que obtiveram os primeiros lugares na Maratona, enfatizando que, além da “Menção de Honra”, as vencedoras receberam prêmios especiais, tornando, assim, mais saborosa a

vitória alcançada, além da virtude de ter conhecido mais profundamente a vida da Virgem Mãe. Nesse mesmo exemplar do jornal, na coluna *Pensamentos*, lemos o seguinte conselho da Madre Anastasie às alunas da 4ª série: “Não percais tempo. Porque é preciso que vos torneis sábias. Antes de tudo, entretanto, tornai-vos santas” (O N. S. DAS DORES, 1958, p.1). Constantemente as alunas eram lembradas de que deveriam espelhar-se nos exemplos da Virgem Maria, pois, assim sendo, não desapontariam a Deus nem a seus pais. “Pureza e castidade” eram valores fundamentais, conforme nos explicita o depoimento abaixo:

Pureza e castidade eram valores muito importantes na época. O Colégio tinha seus rigores, sua disciplina [...] Tínhamos que ter postura, não se podia sentar de qualquer jeito, é lógico que sempre tinha aquelas mais levadas, as indisciplinadas, como hoje. Não é porque havia essa rigidez que não tinha indisciplina, existia sim, mas o Colégio procurava conter os casos que apareciam, nós éramos muito “contidas” (Maria Délia).

Ao confrontarmos os modelos idealizados tanto pelo Positivismo, quanto pela Igreja, percebemos uma grande correlação entre estes: ambos refletem em suas representações a imagem da mulher perfeita - *rainha do lar e anjo tutelar* –, que deveriam ser seguidos por todas as mulheres, culminando, assim, na pedra fundamental das funções femininas, quais sejam: esposa, mãe, educadora e difusora da fé cristã.

Por se tratar de uma escola confessional católica, as mestras do Colégio Nossa Senhora das Dores trabalhavam, diariamente, as questões ligadas à moral religiosa. Os reflexos desse trabalho podiam ser vistos nas redações e nos artigos escritos pelas alunas, que exaltavam, ao máximo, a fé católica. No artigo “A jovem de hoje e a saudação às mães”, publicado no jornal O N. S. das Dores, uma aluna do 3º ano científico escreveu uma crônica revelando os anseios e as dúvidas da juventude feminina, desaguando suas sugestões no modelo ideal a ser seguido: o da Virgem Maria.

Empreendemos uma fatigante corrida. Há sofreguidão e ânsia em todos os rostos. São rostos jovens [...] O que buscam? Que ideal alimenta cada um? A cada um foi aberta uma janela. Por ali divisou um horizonte [...] E não sabem que existem tantas janelas, tantos horizontes. Raros os que chegaram a uma grande janela e dali puderam olhar todo o infinito. Fica-se velho porque se deserta do ideal. Os anos enrugam a pele. A falta ou a renúncia de um ideal enrugam a alma [...] A juventude se conserva pela fé, pela confiança em nós mesmos. E se quisermos parar todo o bulício, para observar com calma alguém que foi jovem e permaneceu, alguém que “l’art de contempler les choses divines c’est l’art d’être calme”, - nós encontraremos. Vamos deixar que ele tome corpo e se transforme a nossos olhos na imagem de uma mulher. Ela já caminha há muitos séculos. Mas não se notam em suas faces sinais de cansaço. Ela guarda aquela juventude de olhar [...] Ela se entregou ao Senhor com a mais completa disponibilidade. Deus agradou-Se disto. E n’Ela se fez carne e veio ao mundo. E veio a nós. E se abrísssemos nossos corações para que penetrasse nêles êsse maravilhoso ideal de mulher? (Maria Antonieta G. Borges, 1958).

Os argumentos utilizados pela aluna-autora do artigo nos levam a crer que esse ideal de mulher forte, jovem e pura somente era alcançado a partir dos caminhos trilhados pela Virgem Maria e por seu modelo angelical.

Similarmente, a doutrina positivista disseminava o padrão ideal de mulher a ser seguido pelas moças e, apesar de Comte ter criticado a educação e a moral religiosa por considerá-las atrasadas e inúteis, em sua doutrina seguiu princípios bem parecidos, principalmente em relação à educação das jovens.

Desta forma, a Igreja, assim como os positivistas, preocupou-se demasiadamente com a formação das moças para que, no futuro, pudessem ser boas mães de família, esposas abnegadas, difusoras da fé e dos princípios cristãos. Ilustra esses objetivos, uma matéria veiculada pelo jornal *Gazeta de Uberaba*, datado de 1901, referindo-se ao Colégio N. Sra. das Dores, no sentido de divulgar as finalidades da educação daquele estabelecimento de ensino, cuja cópia encontra-se no álbum de recortes organizado pelas Irmãs Dominicanas,

Tem por fim este Collegio a formação de boas mães de família, e de criadas ou servas que possam (sic) vantajosamente substituir as escravas. Receberá pois, o Collegio meninas de famílias ricas, orphãs e ingenuas no internato e no externato, em divisões bem distinctas. Objecto de uma solícita e sempre

maternal vigilância, as educandas estarão constantemente sob as vistas de suas mestras, presidindo estas a seus trabalhos escolásticos e manuaes, como às suas refeições, recreios, etc. Para este fim, pede-se o apoio dos paes, que tão facilmente podem auxiliar as Irmãs a combater o luxo desordenado, que tantos males causa à família. As horas de estudo e de recreio são distribuídas de sorte que as meninas possam (sic) alternativamente passar do trabalho manual ao estudo sem prejuízo para sua saúde...(GAZETA DE UBERABA, 1901)

Os desígnios da educação dominicana em relação ao modelo educacional feminino foram amplamente difundidos e aceitos pela sociedade uberabense da época. Fica claro que tanto positivistas quanto católicos desejavam um mesmo padrão de mulher e para atingir esse objetivo planejavam, meticulosamente, as estratégias para alcançá-las, sendo a escola um dos espaços principais.

Nesse sentido, a instituição escolar foi considerada como *espaço privilegiado* para a difusão do saber e manutenção da ordem social vigente. “Na definição desse espaço, busca-se projetar uma educação escolar que pretende realizar a homogeneização utilizando-se de mecanismos que evidenciem, e controlem as diferenças” (FARIA FILHO, 2000, p. 62).

Assim, a escola foi permeada de práticas e processos nos quais a sociedade pôde fazer cumprir seus anseios, moldando, dentro dos padrões conservadores, a formação de uma mulher preparada para as doçuras do lar e da maternidade.

## 2.2. Formação Feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores

Ao longo de quase um século destinado à educação feminina, as Irmãs Dominicanas se empenharam para consolidar suas bases, proporcionando às moças de Uberaba e região o que havia de melhor em termos educacionais.

A grande preocupação das religiosas centrava-se nos princípios morais, na disciplina, controle do corpo e na vigilância. Aliás, todos os espaços ocupados por alunas internas e externas eram altamente vigiados.

O início do século XX é marcado pelo processo de urbanização de Uberaba. Ao lado desse progresso, a missão dominicana também edificou seu crescimento: em 1906 o Colégio foi equiparado às Escolas Normais Estaduais, atendendo jovens uberabenses e de várias regiões. O programa de ensino oficial era obedecido, determinado pela Secretaria do Interior, que previa as matérias e aulas semanais para os quatro anos do Curso Normal.

Nos anos 1910, o Colégio já era reconhecido por sua prestação de serviços educacionais e contava com grande prestígio junto às autoridades. Nesta época, o Colégio chegou a ser visitado por presidentes de Estado, como os doutores Bueno Brandão e Fernando de Melo Viana (LOPES, 1986 p. 98).

No decênio que corresponde a 1915-1925, o trabalho das Irmãs Dominicanas destacou-se principalmente nos setores cultural, educacional e assistencial. O período foi marcado pela gestão de Mère Alexandra, depois por Mère Eugene Marie. O Colégio implementava suas ações educacionais seguindo, rigorosamente, os programas de ensino oficiais ditados pela Secretaria do Interior. Nesse período, foram diplomadas 73 normalistas (LOPES, 1986, p. 111). As festas para encerramento do ano letivo se constituíam em

(...) requintados espetáculos culturais, com recitais de piano, e bandolim, leituras de poesias em francês e português, apresentação de peças teatrais: comédias e dramas, entre elas, há referências à 'A leitora de romances', 'Une charade en action', 'Os dois gênios opostos', 'La vanité', e entre os dramas, 'Loteria de Madrid', 'A cega de Kion-Kiang'... ( LOPES, 1986, p. 112).

Um dos aspectos mais relevantes da Pedagogia Dominicana, desde o início do funcionamento do Colégio em 1885, foi a ênfase na cultura humanista, principalmente nas artes manuais, na música, no desenho que faziam parte do currículo em quase todos os níveis de ensino.

O ano de 1926 foi marcado pelo início da construção da Capela do Colégio Nossa Senhora das Dores (figura 1). Nessa época, o Colégio contava com a frequência de 800 alunas, mantendo seu prestígio de melhor educandário feminino da região.

Em 1928, foi reconhecido o diploma do curso primário expedido pelo Colégio. As obras da Capela prosseguiram e, no ano de 1930, foi concluída.

(...) Era um lindo projeto arquitetônico e um eloqüente atestado da fé: uma nova casa para o Senhor! A bênção da capela foi dada por D. Luiz Maria de Santana. A ornamentação do novo templo foi sendo completada gradativamente. Em 1933, as imagens de São Domingos e de Santa Catarina foram colocadas uma à direita e outra à esquerda de Nossa Senhora das Dores (LOPES, 1986, p. 119).

Por se tratar de uma escola confessional católica, a inauguração da capela representou muito para toda a comunidade dominicana. As ex-alunas entrevistadas se referiam ao espaço da capela como um lugar tranquilo, onde faziam suas orações, seus agradecimentos e pedidos. “Era muito comum nós tomarmos um lanche rápido e irmos à Capela fazer nossas orações. A Capela era um espaço sempre visitado, nunca estava vazia, sempre havia alguém ali para fazer seus momentos de reflexão” (Marta).



Figura 1: Vista externa da Capela e do Colégio em 1939.

Além disso, a capela era o local ideal para que as Irmãs pudessem cumprir uma de suas tarefas principais: catequizar suas alunas. Lopes (1986, p. 119) faz referência a esse fato, afirmando que, em 1931, sessenta e quatro crianças foram preparadas para a Primeira Comunhão.

Por volta dos anos 1940, a população de Uberaba assistiu à chegada do progresso à cidade. Obras como a canalização do córrego das Lages, pavimentação das ruas, extensão da rede de esgoto, ampliação da rede elétrica com o aproveitamento do potencial hidráulico da cachoeira Pai Joaquim, além da reforma urbanística, concorreram para um salto de crescimento populacional de Uberaba. Todas essas obras foram a expressão dos vultosos negócios da raça zebuína, que teve nessa cidade seu grande centro de criação e dispersão (LOPES, 1986, p. 135).

Nesses anos, o Colégio estava passando por uma fase de ascensão. O número de alunas matriculadas era crescente a cada ano, atingindo a marca de 250 alunas internas em 1945, totalizando 1500 alunas entre externas e internas (LOPES, 1986, p. 136).

Depois de um longo período inspecionado por representantes do Governo Federal, conquistou sua equiparação ao ginásio oficial do Colégio Pedro II, o que lhe proporcionou regalias de um estabelecimento de ensino secundário reconhecido. A instalação do ginásio traduziu-se em grandes modificações no currículo, enfatizando as disciplinas de História e Ciências, além da introdução do estudo mais aprofundado do Inglês e do Latim.

Foi iniciada, em 1939, a construção do primeiro pavilhão interno, local destinado às salas de aula do recém criado ginásio (figura 2). As religiosas fizeram questão de oferecer às suas alunas um espaço com instalações mais modernas e adequadas ao bom funcionamento do curso ginasial. No ano de 1942, a primeira etapa das obras foi concluída e inaugurada. A imprensa local teceu vários comentários e não economizou elogios às Irmãs Dominicanas pela obra que se inaugurava. Lopes (1986, p. 138) descreve alguns detalhes do prédio que abrigava as Irmãs Dominicanas e suas alunas:

Erigida dentro da mais rigorosa e moderna técnica para estabelecimentos deste gênero, a construção era inovadora e introduzia na “Princesa do Sertão”, não só o uso de materiais novos, mais funcionais e mais práticos, como comodidade e conforto até então desconhecidos. A fachada foi revestida de “quart-zolit”, cor palha, empregado pela primeira vez em Uberaba. O revestimento dos pisos dos corredores, pisos e paredes das instalações sanitárias foi executado com pastilhas de porcelana, outra inovação. As salas de aulas, bem iluminadas e ventiladas foram dotadas de amplos quadros verde-escuros [...] e estrado alto para a professora... (LOPES, 1986, p.138).



Figura 2: Pátio interno do Colégio em 1939.

As pioneiras da educação feminina no Triângulo Mineiro conquistaram o respeito e admiração das famílias uberabenses por suas obras, o que contribuiu para que a cidade de Uberaba fosse reconhecida como um importante centro educacional. A representação do trabalho educacional realizado pelas Irmãs Dominicanas em Uberaba extrapolou os limites da região, o que podemos verificar na matéria publicada pelo jornal O Diário de Belo Horizonte, cujo título da capa foi “Na origem de tudo o silencioso trabalho das servas de Deus”:

Quando lecionar em Uberaba era uma perigosa aventura, sacerdotes e freiras lançaram raízes do grande edifício educacional ora existente na terceira cidade de Minas. O repórter visita o tradicional Colégio, mas quem conta é a Irmã Domitila [...] A grande árvore sob a qual se abrigam, hoje, as milhares de estudantes e professoras uberabenses nasceu e cresceu graças aos extremados cuidados daqueles que trabalham e educam em nome de Deus e para sua Igreja (BELO HORIZONTE, 25/05/1945, pp. 1-2).

A educação ministrada no Colégio Nossa Senhora das Dores foi, cada vez mais, reconhecida, influenciando a entrada e permanência de inúmeras alunas. Nos

depoimentos, grande parte das entrevistadas declarou ter entrado para o Colégio por causa de sua tradição em educar gerações de alunas, conforme os relatos:

*(...) o meu pai era de origem humilde, mas queria proporcionar o que havia de melhor para mim e para minha irmã em termos de educação [...] tive a oportunidade de estudar no Colégio Nossa Senhora das Dores dos seis até quase completar dezoito anos de idade (Thereza Mendonça).*

Em outro depoimento podemos constatar que, além da influência moral e religiosa, havia a tradição das gerações femininas de uma mesma família estudarem no Colégio:

*Entrei para o Colégio poderia dizer que por uma tradição dominicana, minha avó foi aluna dominicana, minha mãe foi aluna dominicana e eu fui conseqüentemente aluna dominicana. (Maria Délia).*

Mas o que pesava muito na escolha dos pais ao matricularem suas filhas no Colégio, além da tradição e do rigor, era a tranquilidade que as Irmãs ofereciam relacionada à boa formação de suas filhas. Sob os cuidados das religiosas as moças estariam, certamente, longe dos perigos que a sociedade causava.

*Eu diria que foi por uma tradição, minhas irmãs mais velhas já haviam estudado lá. Por ser um Colégio tradicional e pelo vínculo afetivo que meu pai, que era lojista, tinha com as Irmãs Dominicanas [...] fui para o Colégio e saí somente depois que terminei o curso científico ou colegial. Naquela época o Colégio já tinha muita tradição na cidade, afinal era o lugar para onde iam as “filhas”, pois era um Colégio feminino, onde as famílias que tinham boa condição financeira colocavam suas filhas para oferecer-lhes um melhor estudo (Lauanda Palis).*

Além disso, as moças que estudavam no Colégio N. Sra. das Dores eram vistas com “bons olhos” pela sociedade de modo geral. Ter estudado lá significava boa formação, bons princípios, religiosidade, vasto conhecimento, enfim todas as qualidades que uma moça de família, casadura, poderia deter. O conjunto desses aspectos era altamente valorizado pelas famílias que tinham condições financeiras suficientes para

manter suas filhas em uma escola particular. O depoimento abaixo nos revela outra questão:

*Posso afirmar que estudar no Colégio Nossa Senhora das Dores dava, além da excelente instrução e formação religiosa, status social. Na época, o Colégio Nossa Senhora das Dores e o Colégio Diocesano eram freqüentados, com poucas exceções, pela elite local e regional. Isto significava que ser formado por uma daquelas escolas abria portas para os melhores empregos e, até para os melhores casamentos (Thereza Mendonça).*

Nesse sentido, a educação escolar era reconhecida como fator preponderante de formação. A escola era considerada como o local responsável em contribuir para uma formação plena e integral das moças, em consonância com o regime familiar, ou seja, a escola dava continuidade aos ensinamentos da família:

*Estudar no Colégio representava valores morais, que a família buscava para a educação de suas filhas: bons costumes, formação religiosa, bom ambiente, ser uma escola somente para alunas, tudo isso influenciava a decisão da família em procurar o Colégio [...] Nós tínhamos uma santa docilidade, nós não criávamos problemas, na família éramos acostumadas a obedecer também. A Escola era uma continuidade da família (Terezinha Prado).*

Essa similitude entre o espaço escolar e a convivência familiar era renovada a cada dia pelos hábitos cultivados e pelos valores preconizados, que foram dissolvidos na organização dos espaços ocupados, no cumprimento dos horários, na convivência das alunas com as religiosas (reprodução da relação hierárquica entre pais e filhas). Enfim, esses aspectos passaram a compor um conjunto de ações cujo objetivo maior era fazer com que o ambiente escolar obtivesse a maior aproximação possível da educação familiar.

Para melhor compreendermos a relação entre o espaço escolar e a formação educacional feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores, procuramos aprofundar o conceito de espaço e sua ordenação com os objetos nele situados. Assim foi possível

uma melhor apreensão das relações estabelecidas no espaço escolar. Tomaremos por base a seguinte declaração:

A partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas estão a paisagem, a configuração territorial [...] as rugosidades e as formas-conteúdo (SANTOS, 1997b, p. 19).

Entretanto, não podemos confundir configuração territorial e espaço, pois “a configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto que o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima” (SANTOS, 1997b, p. 51). Desta forma, compreender o espaço escolar pressupõe, além da análise do espaço físico e territorial, analisar as relações que foram engendradas naquele local. É somente a partir das relações sociais que vão se estabelecendo que a configuração territorial, ou configuração geográfica obtém sua existência social.

Ao considerarmos que o espaço é construído a partir da interação entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações, estamos propondo um entendimento desta questão baseada no fato de que os lugares guardam uma estreita relação com as pessoas que convivem nele. Assim, sua organização prevê o alcance de objetivos e metas.

No caso dos espaços escolares, estes foram cuidadosamente planejados e organizados para que o trabalho pedagógico pudesse ser desenvolvido com a máxima economia – aqui entendida como a utilização máxima das fontes de que se dispõe – e produtividade.

É preciso salientar que os diferentes arranjos no espaço físico foram produzidos na medida em que as necessidades de ações, tais como facilitar, dificultar, vigiar sem ser visto, induzir, ou seja, ações que puderam criar novas formas de controle dos espaços ocupados, foram se constituindo em consonância com as necessidades de pessoas, principalmente aquelas mantenedoras do poder.

Nesse sentido, os espaços foram se materializando, instituindo o que cada um devia ou não fazer, normatizando os lugares permitidos e os proibidos, numa série de condições e regras que deviam ser acatadas e cumpridas. As escolas, encaradas como instituições disciplinadoras, ou seja, vista como aparelhos disciplinares,

(...) trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo [...] Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 2000, p. 123).

Para Foucault, o poder assume formas mais concretas e regionais, as quais vão sendo constituídas e materializadas em instituições, entre elas a escola. Assim, percebemos que as regras disciplinares do Colégio Nossa Senhora das Dores eram bastante claras: cada aluna deveria manter-se em seu lugar até que recebesse ordem para retirar-se de onde estava e passar para o local onde fosse permitido. Os pais e as alunas tinham pleno conhecimento das normas contidas no regulamento do Colégio, pois este deveria ser seguido à risca, sob pena de castigos e, até mesmo, de retirada obrigatória da Escola. Em consulta ao Regimento Interno do Colégio constatamos os rigores disciplinares, explícitos no Capítulo III – Dos alunos, art. 12º e 13º, aqui parcialmente transcritos:

Art. 12º - A aluna, uma vez matriculada, terá de se submeter a todas as exigências deste Regulamento e Regime disciplinar do Estabelecimento.

São deveres das alunas:

a) Manter conduta consentânea com a boa disciplina, cumprindo as determinações que lhe solicitar os srs. Professores ou membros da Diretoria.[...]

Art. 13º - As alunas nas suas transgressões ao Regulamento e ao Regime Disciplinar, serão julgadas pela Diretoria que lhes aplicará as penas adequadas.

§ único – ... São considerados motivos de eliminação:

- a) falta de moralidade;
- b) ostentação da irreligiosidade;
- c) mau procedimento e insubordinação incorrigível;

- d) falta habitual de aplicação;
- e) injustificável atraso nos pagamentos (COLÉGIO N. Sra das Dores, 1953).

As alunas, principalmente as que estudavam em regime de internato, puderam vivenciar esses rigores. Nos relatos foi possível apreender as formas de controle e os padrões rígidos impressos pela disciplina escolar.

O espaço escolar era dividido entre os lugares permitidos e os proibidos, numa ordem altamente elaborada de modo que cada uma das alunas cumprisse os deveres previamente determinados e instituídos: constituía-se, pois, o espaço do olhar. O Colégio possuía um espaço físico muito amplo, cercado de enormes jardins e um vasto pomar. As salas de aula e os laboratórios também eram enormes, conforme recorda essa ex-aluna:

*A infra-estrutura do Colégio era excelente, amplas e arejadas salas de aula, laboratórios de ciências físicas e naturais, imensos pátios para ginástica e recreação, diversas saletas com pianos (Thereza Mendonça).*

As salas de aula (figura 3) foram recordadas pelas depoentes como um lugar metódico, organizado, de muito respeito, onde o professor era a autoridade máxima e, às alunas, cabia respeitá-lo, sem questionar ou fazer qualquer ressalva em relação à sua postura:

*As carteiras eram pregadas uma na outra, de maneira que não tinha como fazer um trabalho em grupo, não havia dinâmicas, as carteiras ficavam sempre enfileiradas. Todas as vezes que a professora entrava na sala nós ficávamos de pé para recebê-la, depois ela ia de fileira em fileira para conferir se estávamos todas alinhadas, se por ventura, durante a aula dela, entrasse uma outra Irmã ou professora, deveríamos nos levantar para recebê-la (Maria Antonieta).*



Figura 3: Sala de aula do Colégio em 1939.

Além da sala de aula, outros espaços foram citados nos relatos: as salas de estudo, a biblioteca, a sala de Geografia (figura 4), de História Natural (figura 5), laboratório de Química (figura 6), de Física.

As salas de aula e os laboratórios somente poderiam ser visitados e explorados em companhia das professoras. Essas salas ficavam fechadas e somente eram abertas em dias e horários estabelecidos pelo cronograma de aulas.



Figura 4: Sala de Geografia em 1939.

Mas o espaço que nos pareceu mais marcante foi a Capela do Colégio (figura 7), evidenciada em vários depoimentos como um lugar de reflexão, de momentos de introspecção e paz.

Para a maioria das alunas a Capela era

*(...) lindíssima, onde assistíamos às missas, às bênçãos, onde todas nós fazíamos a Primeira Comunhão e, onde roubados uns minutos da hora do recreio, íamos diariamente fazer nossas orações e ouvir as Irmãs entoarem as “Vésperas” (Thereza Mendonça).*

*Os retiros aconteciam aqui no Colégio, debaixo da sombra das árvores, na Capela, que ficava aberta o dia todo, ou na chácara das Irmãs. Era muito comum nós tomarmos um lanche rápido e irmos à Capela fazer nossas orações. A Capela era um espaço sempre visitado, nunca estava vazia, sempre havia alguém ali para fazer seus momentos de reflexão (Marta Queiroz).*

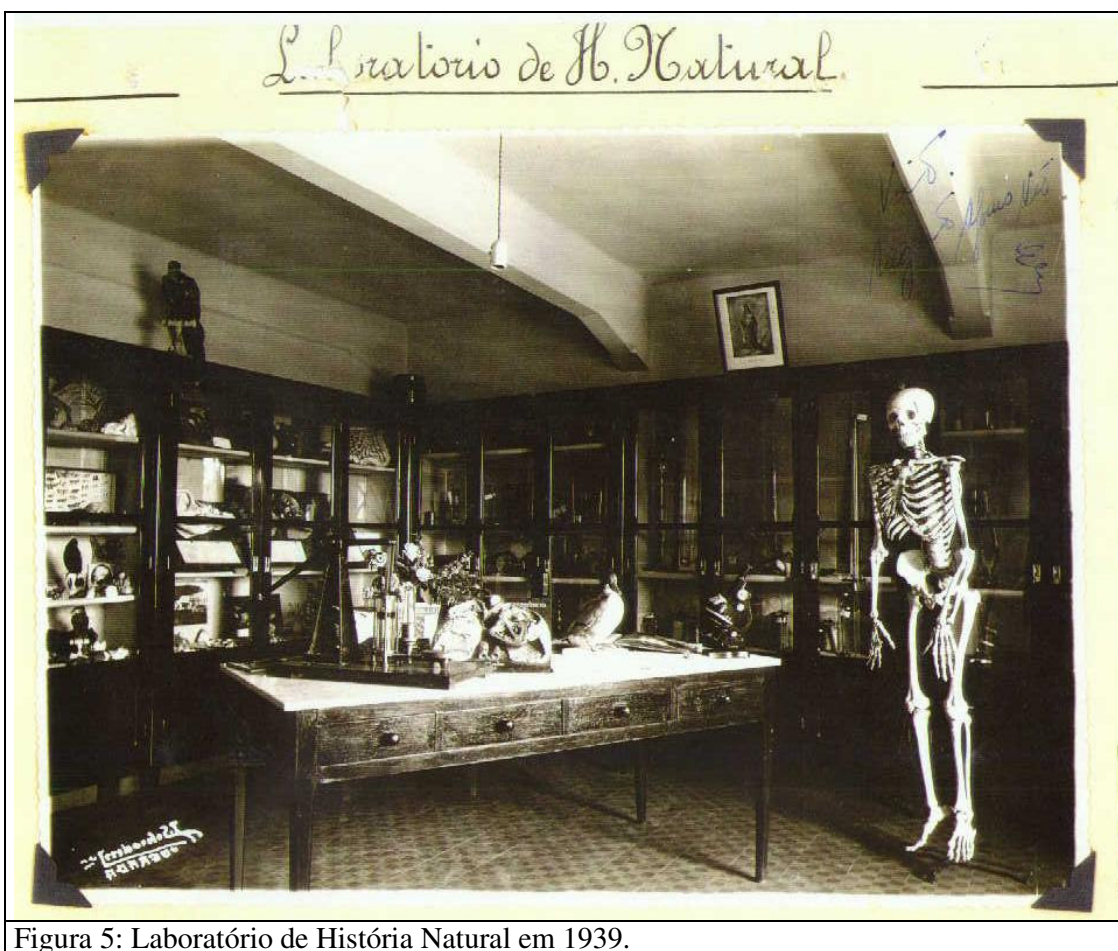


Figura 5: Laboratório de História Natural em 1939.

Mas havia também lugares dentro da Escola que despertavam muita curiosidade das alunas, pelo fato de que eram proibidos. Por exemplo, a casa das Irmãs que ficava em um prédio ao lado das salas de aula, ligado por um corredor. Além disso,

*O recreio era muito alegre, feito no pátio. Perto tinha a clausura das Irmãs, onde não podíamos entrar e nossa fantasia ia longe, imaginando como seria lá [...] Nós tínhamos um espaço muito grande, ligado a um pomar maravilhoso, que era nossa tentação, havia uma gruta ali perto e nós éramos muito ligadas a essa gruta. Quanto ao pomar era proibido subir nas árvores para apanhar as frutas, mas o que era proibido era o que nós gostávamos tanto (Lauanda Palis).*

*Sempre inventávamos uma brincadeira, andávamos pelo quintal. Até pegar frutas escondido das Irmãs para dar para as internas nós pegávamos... (Maria Rita).*



Figura 6: Laboratório de Química em 1939.

Visitar o pomar não era permitido às alunas internas, mas as Martinhas sempre davam um jeito de apanhar frutas e entregar para elas. É interessante verificar que, mesmo com tanta vigilância, havia a burla. As religiosas se desdobravam para estarem em todos os espaços do Colégio:

*A presença das Irmãs, principalmente com as internas era constante – sempre havia uma Irmã: nas salas de estudo, nos corredores, no refeitório, durante os recreios, no dormitório, na Capela (Rosa Aída).*

Apesar de saberem das reprimendas, sempre havia aquelas alunas mais “atiradas” que tapeavam as religiosas e, mesmo cientes da punição, muitas vezes se comportavam de modo indevido.



Figura 7: Capela do Colégio em 1939.

Nos relatos foram feitas várias referências à ordem cotidianamente repetida, à fila e aos lugares que as alunas consideravam mais interessantes. Em alguns depoimentos percebemos que esses aspectos da organização foram realmente cultivados e mantidos durante um longo período:

*Nós chegávamos e nos agrupávamos em fila, íamos em fila para a sala de aula, cada uma tinha seu lugar marcado, todas uniformizadas, cada uma se dirigia ao seu lugar e, antes de tudo, iniciava-se a oração do dia... (Maria Délia).*

*Na entrada nós formávamos a fila por ordem de tamanho, com as mãos para trás, sempre atentas à postura, isso eu nunca me esqueci...(Aziza Hueb).*

*As alunas chegavam no Colégio e formavam filas indianas, por ordem de tamanho. Depois seguiam para as salas de aula [...] Se alguma aluna chegasse fora do horário não era permitida sua entrada no recinto. Voltava para casa (Olga de Castro).*

*Nossa entrada para a sala de aula era feita com o toque do sino [...] Entrávamos em fila para a sala de aula (Lauanda Palis).*

*Quando chegávamos íamos direto para a fila, aquela fila muito certa, não se admitia ninguém fora do lugar (Maria Antonieta).*

*O cotidiano do Colégio era muito organizado, como acontecia em todas as escolas antigamente: com filas, com horários para cada atividade, com períodos de silêncio, sinos que cronometravam tudo (Irmã Maria de Loreto).*

A partir da leitura desses relatos foi possível compreender que as religiosas estabeleciam critérios muito claros a serem seguidos, no sentido de conseguirem um maior controle disciplinar. Foucault nos ajuda a recordar que “a ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios: colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova...” (2000, p. 127). Esses alinhamentos serviam para que cada aluna desenvolvesse o seu autocontrole, sua postura, deslocando-se de forma ordenada e precisa. “Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ordem” (FOUCAULT, 2000, pp. 125-127). Tal ordem favoreceu a manutenção do controle, a partir da observação contínua e cautelosa.

Entretanto, há outro elemento importante a ser considerado na organização dos espaços: a seqüência. Por que determinadas organizações espaciais se constituem de uma maneira e não de outra? Necessário se faz compreender que a “história real de vida dos lugares mostra que os objetos são inseridos num meio segundo uma ordem, uma seqüência, que acaba por determinar um sentido àquele meio” (SANTOS, 1997b, p. 125). A partir da compreensão das intencionalidades que direcionaram a ocupação dos espaços escolares, podemos perceber que a ocupação desses espaços varia com as épocas, de acordo com cada momento histórico, pois, “os objetos que constituem o espaço geográfico são intencionalmente fabricados e intencionalmente localizados. A ordem espacial assim resultante é, também, intencional” (SANTOS, 1997b, p. 267). A

condição básica para que possamos ler os objetos é considerá-los num conjunto de condições relacionais, ou seja, os objetos estão sempre mudando de significação no espaço em que ocupam, o que depende, repetimos, da intenção existente em relação a esses objetos e lugares, o que confere a cada espaço uma identidade própria.

Por essas razões, devemos tomar o espaço “como ocorrência material, como espaço absoluto, relativo e relacional” (SILVA, 1979, p. 46). Absoluto no sentido de que cada espaço é uno, mas ao mesmo tempo é diverso e difere nas condições em que ocorre sua ocupação, daí sua característica de ser também relativo e relacional. É nesse conjunto de relações que, além da identidade espacial ser constituída, constituem-se, também, as identidades individuais daquelas pessoas que ocuparam determinados lugares. Nesse sentido, a reconstrução dos cenários de uma realidade histórica requer uma cuidadosa busca do significado e da memória, uma memória que urge ser resgatada ao máximo.

Assim, nos lançamos na busca de elementos que estiveram presentes no contexto do Colégio Nossa Senhora das Dores e que nos permitiram, de certa forma, visualizar a organização e ocupação dos espaços destinados à educação feminina naquela realidade, entendendo que

Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância; sob a superfície das imagens, investem-se os corpos em profundidade; [...] o jogo de sinais define os pontos de apoio do poder; a totalidade do indivíduo não é amputada, reprimida [...] mas o indivíduo é cuidadosamente fabricado, segundo uma tática de forças e dos corpos (FOUCAULT, 2000, pp 178-179).

De maneira geral, podemos afirmar que os olhares atentos e cuidadosos das Irmãs Dominicanas às suas alunas contribuíam para que o poder fosse mantido. A partir de gestos calculados e do jogo de sinais, as alunas percebiam o julgamento de suas ações e tinham a percepção das conseqüências caso tais ações fossem perniciosas.

Além disso, partimos do pressuposto de que a arquitetura do prédio e suas combinações manifestaram as duas faces do saber: a da admiração e prestígio e da disciplina e respeito. Desta forma, o imponente prédio ocupado pelas Irmãs Dominicanas e suas alunas sinalizava para o reconhecimento e prestígio social, denotando credibilidade.

A arquitetura do Colégio Nossa Senhora das Dores trazia escondida num claustro interno os aspectos do cotidiano e do labor, evidenciados por suas imensas salas de aula, corredores, pátio interno e externo, laboratórios, parlatório, capela. Todos esses espaços foram meticulosamente organizados no sentido de que as alunas pudessem se movimentar, dentro dos horários permitidos, sob a vista incansável das religiosas, que se revezavam na cuidadosa vigilância daquelas moças que ali estavam sob sua ampla e irrestrita responsabilidade.

É importante esclarecer que “a arquitetura, enquanto expressão humana, nunca é arbitrária, casual e, sim, uma linguagem orgânica aos valores e potencialidades de uma determinada sociedade” (BUFFA & NOSELLA, 1996, p. 42). No caso do Colégio N. Sra. das Dores, a organização dos espaços expressava a intencionalidade e os objetivos educacionais que as Dominicanas se propuseram a cumprir.

Aliás, podemos perceber no estudo da documentação – livros de ata, cartas, jornais – o quanto as religiosas primavam pela organização cuidadosa de suas ações e dos espaços destinados à transmissão do saber não permitindo, em momento algum, ameaças à manutenção do poder.

Nessa perspectiva, a instituição escolar foi pensada e construída de acordo com as possibilidades de se obter uma vigilância mais competente, o que deu origem a verdadeiros monumentos panópticos, criados por Bentham, cuja arquitetura é altamente

propícia e eficaz à manutenção do controle (FOUCAULT, 2000, p. 44), ou seja, prédios cautelosamente edificadas para facilitar a penetração dos olhares vigilantes.

No Colégio Nossa Senhora das Dores, a disposição das salas e dos corredores, a organização dos dormitórios coletivos, dos banheiros com meia porta, permitiam a observação constante e irrestrita de toda a movimentação das alunas. Destacamos, por exemplo, a dimensão do dormitório das alunas (figura 8), com área total de 573 metros quadrados, ventilado por 16 janelas. Essa área abrigava, além das 120 camas, armários individuais e, nas quatro extremidades, partes reservadas aos aposentos das religiosas, que eram separados por cortina. De acordo com os depoimentos, as religiosas se revezavam na vigilância noturna, realizando incansáveis “rondas” durante toda a noite. É possível observarmos, de acordo com a figura 8, a disposição ordenada das camas, que estabelecia a organização e manutenção daquele espaço, possibilitando o olhar constante das mestras.

As mestras do Colégio sempre se preocuparam com a disciplina, principalmente com a formação moral de suas alunas e tinham nessas questões o ponto central de suas práticas e estratégias. A partir da educação moral, da postura e dos atos, as religiosas conseguiam impor uma férrea disciplina. Para uma melhor compreensão, tomaremos emprestada a concepção de Foucault a respeito do assunto:

A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 2000, p. 125).



Figura 8: Dormitório das alunas internas em 1939.

O regime disciplinar era bastante rígido e, segundo vários relatos, não era permitido às alunas conversar nos corredores, nem durante as aulas. As filas deveriam ser perfeitamente organizadas, as matérias deveriam estar sempre em dia, assim como as tarefas. Os valores morais eram altamente disseminados através das práticas que compunham o cotidiano das alunas: a postura; a maneira de andar, sentar, conversar; o uniforme (saias compridas, blusas de mangas longas). Nas aulas de Religião e de Polidez, a moral e os bons costumes eram amplamente ensinados pelas mestras, dando continuidade aos ensinamentos da família, visto que a maioria das alunas que estudou no Colégio, principalmente as internas, originava-se de famílias católicas. Isso talvez

explique o fato de que a maioria das alunas obedecia plenamente, sem questionar, às imposições de suas educadoras.



Figura 9: Refeitório das alunas internas em 1939.

Certos aspectos da rotina estabelecida no Colégio nos chamaram a atenção. Por exemplo, todos os dias, ao primeiro badalar do sino, às cinco horas da manhã, as alunas internas deveriam saltar rapidamente da cama, vestir o uniforme impecavelmente passado (a saia, toda pregueada, “dormia” esticada embaixo do colchão, para que amanhecesse com as pregas perfeitas), depois de vestidas, iam ao *toilette* para a higiene diária e, em fila, sob os olhares atentos das religiosas-mestras, se dirigiam à Capela para assistirem à missa diária. Só então poderiam ir ao refeitório (figura 9 acima) para fazerem o desjejum.

Era nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, composto de movimentos sincronizados, que cada aluna sabia seu lugar, seus deveres, suas tarefas e obrigações.

Havia, pois, a “ritualização” do cotidiano, com suas similitudes perversas. O depoimento de uma ex-aluna nos revela alguns detalhes:

*Todos os dias, na entrada nós tínhamos que rezar o terço, não me lembro muito bem se nós rezávamos ajoelhadas ou em pé, eu sei que tínhamos que rezá-lo inteiro e quem estudava à tarde tinha também que rezar o Angelus, que fala “O Senhor anunciou Maria e Ela concebeu do Espírito Santo...”, este sempre rezado ao meio dia. Então nós ficávamos morrendo de raiva de rezar aquilo tudo, pelo fato de sermos ainda crianças, talvez não tivéssemos paciência para tanta oração! Na verdade, quando estávamos rezando nossa cabeça estava longe, ‘a mil por hora’. Depois, quando passávamos a estudar de manhã nós rezávamos o terço e tínhamos que saber decorado o Evangelho do dia. Portanto, a rotina das aulas acontecia sempre iniciada por um momento de oração, acabava uma aula, a outra professora entrava na sala e nós rezávamos novamente... (Maria Antonieta).*

No depoimento acima, fica evidente os traços de uma rotina difícil de ser cumprida. O modo como a religião era disseminada, as repetidas orações, além da leitura do Evangelho, nos mostra que tal rotina era estabelecida e cumprida desde o primeiro dia de aula e repetia-se ao longo do ano. Para Foucault (2000, p. 129) “a exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar”. Desse modo, cada aluna deveria cumprir com exatidão o que estava determinado no regulamento da Escola, ou seja, o tempo disciplinar instituíu o que, como e quando fazer; estabelecia o que era proibido ou permitido num jogo de poderes que permeava os atos daquelas pessoas que ali conviviam. Para as mestras essa organização externa (do tempo, do espaço) seria benéfica para as alunas, quando mais tarde tivessem de assumir o papel de “eficientes donas de casa”.

Nessa perspectiva de análise, é possível compreender que:

(...) de maneiras mais ou menos sutis, o controle do tempo foi exercido em todos os momentos nas escolas [...] Daí ser o domínio do tempo fundamental nessas instituições, onde não se podia permitir o ócio... (SOUZA, 1991, p.52).

O controle do tempo, ao lado do controle do espaço, era também um elemento fundamental, que fazia parte das preocupações das Irmãs Dominicanas. O tempo (bem) ocupado era a expressão maior do rigor disciplinar. As religiosas consideravam que o tempo em que as alunas passavam desocupadas poderia ser bastante maléfico para os contornos daquela formação, “eram momentos em que, se fugissem ao controle, podiam trazer conseqüências consideradas graves à moralidade, à educação, à formação da personalidade do jovem” (SOUZA, 1991, p. 52). Assim, o dito popular “cabeça vazia é oficina do Diabo” era constantemente reavivado.

Em análise de estudos realizados sobre instituições escolares confessionais, podemos constatar que os modelos disciplinares desses colégios são bastante semelhantes, pois

A pedagogia rege uma parte da vida dos indivíduos confinados às instituições. Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma nova temporalidade [...] Apropriar-se do tempo, separando-o dos ritmos naturais [...] O colégio oferece o aspecto institucional: a apropriação do tempo pelos pedagogos, o controle físico dos alunos e dos espaços – com vistas a obter certos resultados morais e culturais nas novas gerações – significam, ao mesmo tempo, expropriação do tempo e do movimento dos alunos. Dias, semanas e anos são inscritos em grades e horários (PETITAT, 1994, p. 91).

De fato, o que ocorre nessas instituições escolares é uma determinação precisa do tempo e do espaço, recortados em períodos de aula, recreios, horas de estudo, momentos de oração e reclusão, horário de alimentar-se, de tomar banho, de dormir. Enfim uma extensa maratona, diariamente repetida e refeita, onde o relógio ocupava lugar de destaque.

Segundo Petitat, “o método, a organização, o controle físico, o tempo do trabalho são tão importantes quanto os conteúdos incutidos. Todos esses elementos encontram-se em estreita ligação com a estrutura do poder dentro dos colégios” (PETITAT, 1994,

p.93). Nesse jogo de elementos o poder foi-se estruturando e adquirindo formas eficientes de se manifestar.

Entretanto, ao analisarmos um dos termos de visita da inspetora, observamos sua preocupação com relação ao rigor disciplina:

O Colégio é uma passagem, quanto mais férrea for a disciplina aqui, maior expansão a aluna se dará lá fora. Corrigir nas crianças o desejo de fazer tudo só para agradar às Mestras (sic). Com a nossa atitude devemos ajudar a criança a ser simples, natural a fim de cultivar a sinceridade. Um aluno que não fica à vontade, torna-se forçosamente fingido (COLÉGIO N. S. DORES, Livro de Ata de Inspeção, 1948, p. 31).

A preocupação da inspetora, na época a sra. Laura Pinheiro, era de que as alunas, quando saíssem do Colégio, se tornassem dissimuladas, superficiais, fingidas. Em outros termos de visita encontramos referências a esse aspecto no sentido de que as mestras não fossem tão severas com as turmas, pois, apesar da vigilância constante, sempre havia aquelas alunas que transgrediam as regras e eram punidas.

O poder disciplinar praticado no Colégio foi, ao longo do período estudado (1940-1966), assumindo formas diferenciadas, com punições e castigos que se foram deslocando do campo da percepção diária para o da consciência abstrata, “sua eficácia era atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível” (FOUCAULT, 2000, p. 13).

As alunas sabiam dos castigos, mesmo que não ocorressem com frequência, e tinham verdadeiro pavor de ir até a sala da Madre Superiora – autoridade máxima do Colégio. Aliás, o poder ali era hierarquizado, do alto para baixo: a Madre, depois as mestras de turma e as professoras. O castigo mais comum era o comunicado aos pais. Além disso, fazer tarefas a mais, não participar do recreio, não passear aos domingos e outros. Assim, as punições foram se tornando mais leves, mais sutis e a arte de fazer sofrer para obedecer foi ficando cada vez mais refinada.

É importante ressaltar que grande parte dos conteúdos era ministrada pelas religiosas e havia alguns professores leigos que lecionavam no Colégio, mas sempre durante as aulas eram acompanhados de uma das mestras da turma. Essa questão nos coloca frente ao desafio de compreender a instituição escolar como espaço permeado de poderes que utilizam estratégias disciplinarizantes, distribuindo os indivíduos em espaços úteis capazes de permitir eficiência, rapidez e constância.

A disciplina que posiciona em série, organiza filas e dispõe em colunas tem a função de mostrar a cada um seu devido lugar. Nesse sentido, a disciplina que controlava o espaço-tempo das alunas, naquele contexto, produzia uma forma diferente de exercer poder, pois, através das práticas disciplinarizantes, era possível observar, contabilizar os rendimentos – notas – controlar as entradas e saídas de cada um dos espaços. O olhar disciplinador das mestras era, acima de tudo, controlador. Cada expressão corporal denotava a intensidade do rigor pré-estabelecido.

Ao considerarmos que a vigilância é um mecanismo de coerção “leve”, estamos entendendo que o poder disciplinar, normatizador dos comportamentos, instituía o que cada aluna deveria ser: responsável, organizada, habilidosa, sensível... Tais qualidades delineavam os contornos da “mulher ideal”, da moça pura, feita à imagem e semelhança da Virgem-Mãe e de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo.

Para compreendermos melhor os objetivos dessa educação “apropriada” e “cuidadosa”, tomaremos por base o Termo de Visita do Inspetor, datado de 1913, aqui apresentado na íntegra. Apesar de ele não estar localizado no período focado, o Termo de Visita contém pressupostos em relação ao modelo de formação feminina que se mantiveram nos anos 1940-1966 e que nos interessam particularmente:

Visitamos hoje o Collégio Nossa Senhora das Dores, que sob a direção das dedicadas religiosas Dominicanas frutifica em benefícios e seus créditos firmam-se simpaticamente no conceito público.(...) As educandas têm em geral

um aspecto que logo denuncia o bom tratamento que aqui recebem, revelando, além disso, educação modesta, mas cuidadosa e apropriada. Não se ensinam nesta casa os requintes que constituem a celebridade fugaz das grandes damas, cuja missão desviada da naturalmente destinada à mulher, é conquistar, por meio de artifícios, triunfos banais e efêmeros o que a primeira ruga destrói implacavelmente. Neste Collégio preparam-se mães de família, laboriosas, modestas e dignas, inculcando-se no ânimo das educandas os incomparáveis preceitos de Jesus Cristo, de par com os ensinamentos das prendas domésticas (COLÉGIO N. Sra. das Dores, Livro de Ata de Inspeção, 1913).

O papel da educação naquele contexto baseava-se na plena formação das alunas, cujas mentes não poderiam se corromper com ilusões e vaidades. Nas dependências do Colégio jamais usariam jóias extravagantes, batons ou esmalte nas unhas. Era permitido somente o uniforme e um penteado “discreto”. Caso alguma aluna não cumprisse tais normas, era imediatamente levada à sala da Madre. O relato abaixo nos indica a rigidez desses padrões:

*Havia outras regras que deveríamos seguir, como jamais uma aluna usaria esmalte, unhas compridas, batom, calça comprida. Podia estar fazendo o maior calor do mundo, que nossas blusas eram de mangas longas, uniforme impecável, na época do frio tinha o agasalho próprio, não era permitido usar outro agasalho. Me lembro quando eu estava fazendo o Magistério e houve uma festa na cidade, eu já estava mocinha e minha mãe permitiu que eu passasse esmalte nas unhas para ir à festa. No outro dia eu fui à Escola de esmalte, quando a Irmã percebeu ela me fez tirar o esmalte na mesma hora. Daquela cena eu não me esqueci...(Maria Antonieta).*

Dessa maneira, percebemos que o regime rigoroso, a disciplina e o controle contribuíam para “fabricar corpos dóceis” (FOUCAULT, 2000, p. 117), como condição de eficácia. Além disso, “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2000, p. 130) e as religiosas sabiam muito bem disso. Um corpo disciplinado, preparado e treinado permite melhor uso do tempo, possibilitando maior rapidez e desenvoltura para o alcance dos objetivos pretendidos. Em outro relato podemos ler algumas referências a essa questão:

*Lembro-me também das exigências que se faziam com relação ao uso do uniforme. As moças no final de semana arrumavam os cabelos com certo exagero, elas tinham seus penteados desmanchados na segunda-feira. Aqui era exigida uma certa “uniformidade”, uma simplicidade. O esmalte também era retirado da unha (Marta Queiroz).*

Esse padrão e a uniformidade exigida faziam com que as alunas se assemelhassem ao máximo, não permitindo que houvesse distinção, pelo menos na aparência física, entre elas. No jornal *O N. S. das Dores* localizamos um lembrete na coluna Indiscreção (sic), totalmente dedicada aos “abusos” em relação ao uso do uniforme:

Somente duas alunas nesse Colégio ainda não compreenderam que “batom” de uniforme não fica bem. Aconselho as “inocentes” se mirarem ao espelho antes de virem para o Colégio [...] Vocês acham que a “moda” entra também para o uniforme? Pensando bem, algumas saias de certas meninas andam ligeiramente curtas. “Moda” sim, mas fora do Colégio [...] Este ano seremos 100% ou não seremos alunas do Colégio N. S. das Dores (O N. S. DAS DORES, 1959, p. 2).

Essas exigências aconteciam não somente em relação ao uniforme, mas na organização dos cadernos, dos horários e de todo ambiente escolar. Em vários depoimentos podemos perceber que as alunas sentiam-se constantemente vigiadas, não poderiam permanecer em duplas (por precaução quanto ao homossexualismo), nem ficarem sozinhas (masturbação), portanto, somente poderiam ficar em grupos de três ou mais pessoas.

Entretanto, apesar de todas a rigidez dos padrões disciplinares, podemos constatar, tanto nos relatos, quanto na leitura do jornal do Colégio o apreço que as alunas demonstravam em ocupar aqueles espaços. Na crônica “De volta ao Colégio”, publicada no jornal *O N. S. das Dores*, uma aluna do curso Normal expressou que:

O que sentimos quando se revê algo querido, é inexplicável. Mesmo quando a ausência foi curta, a saudade que nos dominava o coração faz-se sentir então, em todos os nossos movimentos, até que, finalmente, estejamos diante do objeto de nosso amor. Pois bem, para nós estudantes que lutamos por um ideal, para atingirmos a meta desejada, seja ela um meio que nos auxiliará na vida pública ou na vida íntima, também o Colégio, arena de combate entre o dever

e o bem-estar, constitui para nós algo desejoso de se rever, mesmo de se amar. Depois de umas férias bem aproveitadas, parece incrível que nos cause prazer voltar aos livros, à disciplina, ao silêncio. Mas quando entramos nas salas e vemos as carteiras que foram testemunhas mudas dos apuros e das alegrias de quem as ocupa, o quadro negro no qual tantas vezes escrevemos, e também a Virgem que do alto nos sorri[...] A certeza feliz e cruel ao mesmo tempo, de que depois por muito e muito tempo, sentiremos profunda saudade dos dias em que passamos sob o teto da Escola amiga (O N. S. DAS DORES, 1958, p. 3).

A aluna demonstrou, no relato acima, um sentimento contraditório ao “voltar aos livros, à disciplina, ao silêncio”. Esse misto de apego ao Colégio e, ao mesmo tempo, recordações amargas, era compartilhado com o desejo das alunas de se tornarem moças educadas, preparadas para assumirem, com competência, seus futuros lares, onde poderiam exercer seu reinado. E, tanto as alunas, quanto suas famílias tinham consciência de que o Colégio possibilitaria essas conquistas. Assim, todo o aparato disciplinar e pedagógico concorreu para essa formação da mulher educada, cujo prêmio maior era o reconhecimento social por ter se transformado em uma moça culta, prezada e, principalmente, preparada para enfrentar, com idoneidade, os desafios do lar, no desempenho de suas funções de esposa e mãe.

### CAPÍTULO III

#### O PROJETO EDUCACIONAL DAS DOMINICANAS

*Vinte e três horas...  
Silêncio completo.  
Todos dormem, exceto eu,  
Que converso com Deus.  
“Jesus, você que é meu irmão e que é tão bom,  
ao menos você, Jesus, me compreenda.  
Você vê todos os meus atos, todos os meus pensamentos.  
Procuo ser boa... às vezes não consigo.  
Procuo estar sempre com você...”*

(escrito em 1958, por Maria Auxiliadora Assis, aluna do Colégio N. S. das Dores)

Neste capítulo, procuramos enfatizar as disciplinas trabalhadas no Colégio Nossa Senhora das Dores, a metodologia de ensino, o valor dos exames e a importância dos conteúdos curriculares na constituição do modelo feminino desejado, de acordo com os objetivos do projeto educacional das Irmãs Dominicanas. Além disso, evidenciamos as práticas de leitura e produção de texto, a partir dos conteúdos do Jornal O N. S. das Dores.

### 3.1. Pedagogia Dominicana: a dimensão curricular

O conjunto de documentos que consultamos a respeito dos conteúdos curriculares, composto dos Relatórios de Inspeção Permanente, Fichas de Classificação, além dos depoimentos, retrata o ambiente cultural vivenciado no Colégio Nossa Senhora das Dores durante os anos 1940 a 1966. Ali primava-se por uma educação refinada, permeada de valores religiosos, sensibilidades, imagens e gestos cuidadosamente construídos, que traçavam os contornos da “moça de família” bem preparada para assumir sua função social de esposa-mãe.

É importante ressaltar que a sociedade daquela época atribuía à educação um papel fundamental, no sentido de que a escola era co-responsável pela boa formação das moças. De acordo com “a concepção originária de educar – do latim *educare*, que significa endireitar o que está torto, concepção que justifica a adoção de métodos autoritários de enquadramento da infância e da adolescência” (RAGO, 1985, p. 150), à escola era atribuído o papel de “formadora” do caráter de suas educandas.

Educar, para além de instruir, significava a formação completa que ia desde o domínio do Francês às boas maneiras, os trabalhos manuais, prendas domésticas, dentre outras atribuições femininas.

É necessário considerarmos que toda a organização curricular, não aconteceu de forma inocente e neutra de transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Pelo contrário, a estrutura do currículo sempre implicou em relações de poder, transmitindo visões de mundo, valores e interesses. Nesse sentido, “o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA E SILVA, 1995, p. 8).

A partir da análise de documentos que configuraram o currículo no Colégio Nossa Senhora das Dores, foi possível observar a intencionalidade dos processos de formação,

explicitados em coerência com o “modelo” de aluna que se quis formar naquele determinado contexto, naquela época. Dessa forma, entendemos que o currículo não é um elemento atemporal, mas possui uma história, assinala épocas de acordo com as formas específicas de organização da sociedade na qual esteja inserido. Verificamos, assim, a necessidade de

(...) planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos [...] havia preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo...(MOREIRA E SILVA, 1995, p. 9).

Nos relatos das ex-professoras observamos que havia, realmente, grande rigor no preparo das aulas e a preocupação em cumprir os programas pré-estabelecidos. Além disso, a vigilância constante proporcionava o controle das ações pedagógicas. Por exemplo, sempre que algum(a) professor(a) leigo(a) fosse ministrar aulas, havia a presença de uma religiosa dentro da sala. A respeito dessa idéia, no art. 51 do Regulamento Interno, podemos ler que:

A escolha do corpo docente deverá basear-se em elementos seguros, de apreciação do mérito científico, da capacidade didática e dos predicados morais do candidato, que deverá respeitar a moral católica (COLÉGIO N. S. DORES, Regulamento Interno, Cap. V – Dos docentes, 1953, p. 5).

Todo esse complexo de precauções com relação à organização curricular e o cumprimento deste pelo corpo docente configurou o Colégio Nossa Senhora das Dores como o que “ocupa a vanguarda dos nossos melhores estabelecimentos do Estado de Minas Gerais” (COLÉGIO N. S. DORES, Ata de Termo de Visita do Inspetor, 1941, p. 87).

O conjunto das disciplinas, acuradamente elaborado, caracterizava-se pelas fases de planejamento e seleção das atividades, pelas coordenadoras (madres e priora), execução pelas professoras e avaliação sistematizada, o que detalharemos mais adiante.

O currículo era composto de conteúdos que possibilitariam o maior alcance dos objetivos educacionais. Tais objetivos encontram-se refletidos na proposta de educação das Irmãs Dominicanas, de acordo com a prescrição no Regulamento Interno: “O Colégio Nossa Senhora das Dores, foi fundado e é mantido pelas Religiosas Dominicanas, com o objetivo principal da educação moral e religiosa da juventude (COLÉGIO N. S. DORES, cap. I – Dos fins do Colégio, 1953, p. 1).

Nesse sentido, foi preciso estruturar o trabalho pedagógico de modo que a formação das alunas, desejada pelas famílias e pela sociedade, fosse assegurada. Assim, ao matricularem suas filhas no Colégio, as famílias tinham ciência da formação educacional à qual as alunas estariam submetidas.

Percebemos, ao longo do estudo, que algumas disciplinas tinham maior destaque em relação às outras, guardando, inclusive, algumas curiosidades. Por exemplo, o que se entendia em relação às prendas domésticas naquele contexto, para as alunas internas, era o conjunto de habilidades e saberes que as moças de família deveriam dominar, tais como saber receber visitas, sentar-se à mesa, manusear agulhas e pincéis, tocar um instrumento musical (piano, de preferência), dentre outras qualidades que compunham o objetivo central da educação feminina, basicamente emoldurado pela idéia de formar:

(...) jovens cultas, polidas, sociáveis, mas, acima de tudo, cristãs, católicas convictas, que difundissem na família e na sociedade os valores do catolicismo conservador [...] Formar na prática das virtudes e ornar o espírito com o saber humano (MANOEL, 1996, p. 76).

Diante dessa responsabilidade, a escola enfrentava o desafio de fazer desabrochar nas educandas qualidades essenciais à mulher, oferecendo às alunas um aparato de conhecimentos que a sociedade patriarcal considerava pertinente e apropriado para as moças das classes sociais economicamente privilegiadas. Nesse sentido, o internato como recurso pedagógico era o grande aliado das práticas educacionais, pois as crianças

ficavam isoladas de todo o contato com o mundo externo. Segundo alguns teóricos, por exemplo, Rousseau, esse mundo era mau e corruptor. Assim, as famílias deveriam buscar meios apropriados para livrar suas filhas de tal experiência. No colégio, em regime de internato, ficando isentas desse contato, principalmente durante os primeiros anos da juventude, as alunas seriam resguardadas das más influências e livres dos pensamentos negativos presentes nesse mundo externo. De acordo com Ivan A. Manoel,

Ao término do ciclo de estudos, as alunas teriam sido fortalecidas, de tal modo que ao voltarem para o “mundo exterior” não seriam corrompidas por ele, mas, ao contrário, deveriam ser fortes o bastante para atuarem como focos de recristianização da sociedade (MANOEL, 1996, p. 77).

É possível observar, a partir dos relatos, a preponderância da Religião em detrimento das outras disciplinas. Segundo alguns depoimentos as aulas iniciavam-se e terminavam seguidas de orações, além disso, os retiros quinzenais em companhia das religiosas e de padres dominicanos reforçavam o caráter confessional da educação, conforme o que está explicitado no relato abaixo:

*Na primeira aula, rezávamos a oração da manhã, antes de começar as aulas seguintes rezava-se Ave-Maria, Oração de São Domingos, Invocação à Nossa Senhora do Rosário (Ir. Leoni).*

A importância da religião no currículo escolar e o caráter dogmático dos processos educacionais justificam-se pelo fato de se tratar de uma escola confessional católica. Esses procedimentos em relação à religião, algumas vezes, influenciaram certas alunas a entrarem para a vida religiosa. Apesar disso,

*(...) a maioria das alunas se casaram, outras tornaram-se religiosas. O Colégio oferecia uma preparação para o casamento, para a vida em família, para a vida religiosa também, mas, apesar disso, ninguém falava para nos tornarmos freiras. Quem tinha vocação, era despertada (Ir. Leoni).*

Interessante destacar que algumas alunas tinham uma representação de Deus a partir do medo, do castigo, porque as próprias professoras – a maioria religiosa – incutiam nas alunas esse temor. Diziam, por exemplo, que Deus iria castigá-las, caso desrespeitassem alguma regra ou cometessem deslizes.

No período correspondente aos anos 1950, o Colégio oferecia os cursos jardim da infância, primário, ginásial, colegial e de formação de professores, num total de, aproximadamente 900 alunas matriculadas, das quais, havia cerca de 140 internas. A partir da análise de documentos, observamos que o quadro docente era composto basicamente pelas religiosas, salvo raras exceções.

De acordo com as idéias presentes no texto da Ir. Rose de Lima, citado anteriormente, é possível compreender que

*A instrução religiosa e moral deve consistir no ensino de algumas orações, dos mandamentos de Deus, do Credo e deve ser dada por professores religiosos e de bons costumes. Os professores ensinarão os princípios da moral cristã e a doutrina da religião católica, apostólica, romana (LIMA, s.d, p. 38).*

O quadro abaixo nos indica as disciplinas trabalhadas nos diferentes níveis de ensino e o nome do(a) professor(a) responsável.

**Quadro III- Distribuição de professores e disciplinas nos cursos ginásial e colegial**

| SÉRIE-CURSO                                                                                  | DISCIPLINA         | PROFESSOR (A)                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------|
| 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup><br>série do curso ginásial | Português          | Ir. M. Augusta – Ir. M. Celéstia |
|                                                                                              | Latim              | Ir. M. Lucília – Ir. M. Rita     |
|                                                                                              | Francês            | D. Olga Oliveira – M. Heloísa    |
|                                                                                              | Matemática         | D. Tarquilina – Ir. M. Rosa      |
|                                                                                              | História do Brasil | Ir. M. Bernadete – Ir. Tarcila   |
|                                                                                              | Geografia          | Ir. M. de Loreto – Ir. Tarcila   |
|                                                                                              | Desenho            | Ir. Marieta – Ir. M. Lucília     |
|                                                                                              | Trabalhos Manuais  | Ir. M. Laura – Ir. M. Teresinha  |
|                                                                                              | Canto              | Ir. Cecília                      |
|                                                                                              | Economia Doméstica | Ir. M. Teresinha                 |
|                                                                                              | Religião           | Regente de turma                 |
|                                                                                              | Português          | Ir. M. Celéstia                  |

|                                    |                  |                          |
|------------------------------------|------------------|--------------------------|
| 1ª, 2ª, 3ª série do curso colegial | Latim            | Ir. M. Anais             |
|                                    | Espanhol         | Ir. M. Anais             |
|                                    | Francês          | Ir. M. Heloísa           |
|                                    | Inglês           | Yuki Kauano Pucci        |
|                                    | Matemática       | Ir. M. Virginita         |
|                                    | História Geral   | Ir. Josefina             |
|                                    | Geografia Geral  | Ir. M. de Loreto         |
|                                    | Física           | Dr. Jorge Kalapodopulus  |
|                                    | Química          | Dr. Jorge Kalapodopulus  |
|                                    | História Natural | Dr. Jorge Kalapodopulus  |
|                                    | Filosofia        | Ir. M. Virginita         |
|                                    | Desenho          | Ir. M: Virginita         |
|                                    | Educação Física  | Norma Abadia de Oliveira |
|                                    | Religião         | Regente de turma         |

Fonte: Relatório organizado para a obtenção da inspeção permanente como Colégio de fevereiro de 1953.

O quadro anterior traz, em números, a idéia exata de que, dos 27 docentes, havia apenas seis leigos e, desses 27, somente um professor do sexo masculino, responsável pelas disciplinas consideradas, na época, “matérias mais voltadas para a educação dos homens”, quais sejam Física, Química e História Natural, que eram ministradas pelo renomado médico Dr. Jorge Kalapodopulos.

A exigência de que o ensino fosse ministrado exclusivamente pelas professoras religiosas permaneceu até o final dos anos 1920, quando a escola começou a admitir professores leigos. No entanto, era necessário que esses professores, além de serem católicos, comprovassem respeitabilidade e moral exemplar. Essa comprovação dava-se por meio de Atestado de Boa Conduta, expedido pelo Bispo da cidade. Além disso, os(as) professores(as) do Colégio destacavam-se por sua grande cultura, competência e comprometimento, conforme observamos no relato abaixo:

*Os processos pedagógicos eram sempre atualizados. Nossas mestras, muito cultas, tinham excelente formação, a maioria delas na França, mormente na Sorbonne. Tive excelentes professoras, das quais nunca me esquecerei. Citarei apenas algumas, entre tantas: Ir. Domitila, professora de Português, poetisa e membro da Academia de Letras do Triângulo Mineiro, Ir. Celéstia, com quem aprendi o melhor Português e que me valeu o primeiro lugar num concurso para o Serviço Público*

*Federal, pois consegui nota 100 na prova de redação... (Thereza Mendonça).*

Com esse currículo enciclopédico, detalhado, amplo e teórico, podemos constatar, a partir da análise dos relatos, que as alunas sentiam-se parte da elite instruída, dotadas de alto nível de conhecimentos. Aliás, essa idéia encontra-se presente na maioria dos depoimentos:

*As Irmãs preparavam muito bem a dona de casa, mãe de família, porque nessa época poucas mulheres trabalhavam fora do lar, mas aquelas que prestassem concursos seriam bem sucedidas, pois a formação era bem completa e profunda (Ir. Terezinha Prado).*

Nos arquivos do Colégio localizamos a Circular nº 3, de 21 de fevereiro de 1953, a qual transcrevemos na íntegra, pois, a partir das designações dessa circular, as religiosas fizeram algumas adaptações na grade curricular, conforme as recomendações que se seguem no documento:

A Portaria 81, de fevereiro de 1953, baixada pelo Senhor Ministro, tem como objetivo principal permitir uma certa flexibilidade no currículo adotado pelo texto rígido da lei. Com tal flexibilidade, o que se pretende é fazer com que o estudo se faça mais intenso do que extenso, mais de formação do que de informações. Para isso, a Portaria indica e sugere as disciplinas sobre as quais o ensino deve repousar e insistir: o português e a matemática (para todo o ensino), as ciências, sobretudo, para o curso científico; e as línguas, inclusive o latim e o grego, quando for o caso, bem como a filosofia para o curso clássico. A insistência sobre essas disciplinas, consideradas essenciais, implicará num desenvolvimento maior do programa a elas relativo e numa exposição mais sucinta do programa das demais matérias. A Portaria, finalmente, distingue na parte relativa aos trabalhos manuais, o que deve ser dado a meninos, do que deve ser ensinado às meninas (BRASIL, circular nº 3, 1953).

De acordo com essas recomendações, observamos que uma maior atenção passou a ser conferida ao ensino do português e da matemática, além da especificidade das outras matérias. Também é possível verificar, no conteúdo do documento supracitado, a explicitação do ensino sexista: o que os meninos deveriam aprender diferia, e muito, dos saberes ensinados às meninas, no que tange aos trabalhos manuais.

Em relação às disciplinas curriculares (segundo o quadro III), podemos observar um currículo vasto, composto de matérias que proporcionavam uma formação geral e ilustrada. Havia, diariamente, aulas de religião, nas quais as mestras trabalhavam trechos do Evangelho, comentavam passagens Bíblicas, faziam referências aos ensinamentos de Jesus, dos Apóstolos e, principalmente sobre a vida da Virgem Maria – exemplo a ser admirado e seguido pelas alunas, conforme comentado no capítulo anterior.

Nas aulas de trabalhos manuais as alunas aprendiam pintura, bordado, crochê, tricô, desenho artístico, confeccionavam álbuns, tapetes, forros, jogos de quarto e cozinha, dentre outras peças componentes do enxoval. Além disso, havia a disciplina de Economia Doméstica, cujo programa foi reimplantado em 1929 nas grades curriculares do ensino ginasial e secundário. A cadeira de Economia Doméstica prestava-se à divulgação sistematizada de conhecimentos em torno da química alimentar, higiene, cozinha e puericultura.

A respeito dessa idéia, Suely Teresa de Oliveira declara que:

Sob a ótica do discurso técnico-racionalizador em expansão, caberia à Escola e não mais à família, a preparação da dona de casa competente de forma científica e racional. A “perfeita” dona de casa seria aquela que dominasse um saber-fazer doméstico fundamentado nos processos científicos do trabalho, cujo instrumental seria divulgado por um determinado tipo de escolarização (OLIVEIRA, 1989, p. 49).

A partir dos estudos técnico-científicos desenvolvidos na cadeira de Economia Doméstica, as alunas estariam preparadas para assumir de forma competente seu papel no lar, inclusive com relação aos conhecimentos sobre a maternidade, a vida e o desenvolvimento da criança. A metodologia utilizada pelas mestras, nessa disciplina, consistia em aulas expositivas e montagem de álbuns confeccionados pelas alunas.

Esses álbuns eram ilustrados por gravuras e desenhos que deviam retratar o conhecimento adquirido, passo a passo.

Havia destaque também para a disciplina Polidez, que era ministrada pela regente de turma. Nessas aulas as alunas aprendiam, com certo tom de requinte, como comportar-se em público, a postura correta do corpo, enfim regras essenciais a uma boa formação. No relato da professora Ir. Maria de Loreto, encontramos maiores detalhes em relação a essas aulas:

*Cada uma de nós era responsável por uma turma e a essa função dava-se o nome de Regente de turma. A regente de cada turma ministrava um horário de Religião ou de Polidez por dia, para as alunas que estavam sob sua responsabilidade. Para preparar socialmente as alunas [...] As aulas de Polidez eram dadas conforme o modelo de mulher brasileira, inclusive porque nós recebíamos três ou quatro obras editadas aqui no Brasil que ensinavam como se comportar em sociedade, à mesa, numa sala, como receber e como fazer uma visita, tudo isso elas aprendiam. Inclusive havia um livro que era francês, mas acontece que a polidez francesa é universal, os franceses são muito bem educados... (Ir. Maria de Loreto).*

Todo esse esforço concorria para que as alunas do Colégio Nossa Senhora das Dores fossem reconhecidas socialmente como as moças bem preparadas de Uberaba e região.

A documentação atinente aos programas de ensino revela que havia grande segurança, por parte da equipe pedagógica do Colégio, para elaborar seus currículos, organizar os saberes escolares e distribuir a carga horária. Assim, podemos entender que a escola, “nessa época sabia o quê e como ensinar (...) os professores sabiam exatamente em que lição deveriam estar, numa determinada época do ano” (BUFFA & NOSELLA, 1996, p. 84-85). Essa segurança quanto aos programas refletia-se no alto conceito e prestígio que as Irmãs Dominicanas obtiveram da sociedade uberabense, conforme as palavras de ex-alunas:

*A opção de estudar no Colégio Nossa Senhora das Dores foi pelos valores morais. Era o Colégio mais conceituado da cidade, o que oferecia mais cultura e formação religiosa. Era um Colégio elitizado (Thereza Mendonça).*

*O Colégio Nossa Senhora das Dores foi pioneiro no Brasil Central, era o pólo educacional da região. Sendo uma escola confessional católica, havia muito rigor, a educação bem rígida em termos religiosos (Maria Délia).*

Os escritos encontrados nas Atas de Reunião da Congregação referiam-se, principalmente, à organização dos conteúdos e quais os tópicos de maior importância. Havia, nessas atas, comentários pormenorizados sobre as diversas cadeiras.

Em relação ao conteúdo de Português, as orientações compunham-se no sentido de valorizar as obras clássicas da literatura, desenvolver o gosto pela leitura e escrita, além da capacidade de analisar diferentes obras e estilos. Várias referências eram feitas com relação à prática pedagógica da leitura silenciosa, como “verdadeira fonte de fácil e perfeita compreensão”. Grande preocupação havia também com a grafia correta das palavras, sintaxe e a caligrafia. Durante a leitura das Atas de Inspeção verificamos constante apelo do(a) inspetor(a) com relação ao “idioma pátrio”. Essa cobrança deveria ocorrer por parte de todas as professoras, em todas as disciplinas, conforme a seguinte solicitação: “Em relação aos critérios de julgamento computar os erros de linguagem em todas as provas...” (COLÉGIO N. S. DORES, Livro de Ata de Inspeção, 1946, p. 9).

Em outro Relatório podemos ler a seguinte recomendação:

(...) pediu (a inspetora) grande atenção ao português, cadeira básica para os respectivos cursos. Disse ainda, que, se devido (sic) aos erros de português, abaxiam-se as notas nas outras matérias, devia-se, então para o idioma pátrio, exigir-se um total superior às demais cadeiras (COLÉGIO N. S. DORES, Livro de Ata de Inspeção, 1943, p. 25).

Quanto ao ensino da Matemática, os professores deveriam ser capazes de tornar a matéria mais atraente, destruindo o “horror” que, em geral, as alunas alimentavam por

esse conteúdo. De acordo com a Ata da Congregação, datada de 1947, “as alunas não querem saber do esforço mental, por isso, o estudo da matemática exigirá do professor maior soma de paciência, explicações repetidas, exercícios contínuos para o desenvolvimento do raciocínio” (COLÉGIO N. S. DORES, 1947, p. 30).

O estudo das Ciências, Geografia e História, segundo o conteúdo de algumas atas, não deveria priorizar o “ensino decorado”, mas, sim, estimular, nas alunas, o julgamento e raciocínio crítico, a pesquisa, o levantamento de problemas e, principalmente, o estudo sobre “os heróis e nossos grandes homens”. Localizamos no Livro de Ata de Inspeção o seguinte conselho: “...ênfase no estudo da biografia dos grandes vultos nacionais, dos que disseram do Brasil (sic) os grandes patriotas da nossa terra” (COLÉGIO N. S. DORES, Ata de Inspeção, 1949, p. 33).



Figura 10: Alunas do Colégio realizando exercícios físicos em 1939.

Quanto às cadeiras de Desenho, Trabalhos Manuais, Educação Física (figura 10 acima), Música e Canto, esses conteúdos deveriam ser trabalhados no intuito de auxiliar o desenvolvimento do programa das outras disciplinas. Algumas ex-alunas, em seus relatos, teceram comentários sobre o valor das aulas de música, nas quais elas tinham a oportunidade de ensaiar peças e executar sinfonias de renomados compositores como Mozart, Beethoven, Chopin, dentre outros.

Ainda em análise das Atas de Inspeção, verificamos apontamentos com relação às aulas de Francês, no sentido de aconselhar as professoras a visarem menos o ensino teórico e mais à prática do idioma, procurando desenvolver a leitura, a compreensão de textos e a fluência verbal da língua francesa.

De acordo com a análise dos documentos nos arquivos do Colégio, observamos que a presença do(a) inspetor(a) era constante, até duas vezes por semana, sendo que em época de exames havia o acompanhamento diário. O conteúdo das atas de inspeção demonstra que a figura do(a) inspetor(a) era preponderante. Sua ação era abrangente: desde a fiscalização de documentos, horários, grade curricular, cadernos de planejamento de aula, além das reuniões mensais com a diretora e professoras do Colégio para avaliação do trabalho docente e “aconselhamentos pedagógicos”, conforme verificamos a seguir nesses fragmentos das atas:

No curso de formação também são úteis os exercícios sobre correção de frases. E, ao lado desses exercícios práticos, cultivar o gosto pelo conhecimento de nossas obras de literatura [...] Tudo isso exige trabalho, e trabalho bem feito, isto é, realizado com amor e alegria, do contrário, não rende. Não se trata de estudar visando apenas uma boa nota, um emprego, uma recompensa humana qualquer, mas estudar com uma visão superior. Hoje, há a grande preocupação do superficial, o desejo da aparência. É necessário combater a mediocridade, para isto, devem as Mestras exercer uma influência salutar sobre as alunas, a fim de que elas tomem responsabilidade e dêem o máximo de seu esforço (COLÉGIO N. S. DORES, Ata de Inspeção, 1949, p.33).

Em outra reunião destacamos “um balanço” realizado pela Fiscal, Sra. Eunice de Souza Lima:

Iniciou a Sra. Fiscal, convidando as Mestras para um balanço entre as forças positivas e negativas na educação. Notou eficiência nas forças positivas, salientando entre elas a formação moral dada às educandas, como alicerce básico na personalidade de cada uma, formação esta que repercutirá em todos os tempos, na sociedade, concorrendo, assim, para a formação moral de outros indivíduos (COLÉGIO N. S. DORES, Ata de Inspeção, 1955, p. 40).

Em outra ata encontramos alguns elogios com relação ao trabalho desenvolvido pelas educadoras dominicanas e o mérito dessa árdua função de educar:

(...) felicitou as Mestras e dirigiu, em seguida, uma palavrinha de elogio, de amizade e agradecimento às mestras que, na sua opinião, muito trabalharam e realizaram milagres conseguindo muita coisa boa deste material humano tão fraco e tão difícil de se lidar que são as alunas de hoje (COLÉGIO N. S. DORES, Ata de Inspeção, 1946, p. 30).

A concepção educacional vigente na época está estampada nas palavras acima, ficava claro que as alunas eram consideradas como “almas” que precisavam ser modeladas, dominadas, formadas.

Com relação às questões ligadas à sexualidade, podemos dizer, a partir dos depoimentos, que se tratava de um tema silenciado pela escola e pela família. A abordagem do assunto era feita estritamente no campo científico, ou seja, de acordo com as “leis” das ciências biológicas. Essa idéia, relacionada à omissão dos temas ligados à sexualidade, está condizente com o fato de que

Historicamente é perceptível que a narrativa cristã sobre a bondade e a maldade está vinculada à oposição entre corpo e alma. O corpo, impuro, precisa ser transformado, controlado, disciplinado para atingir a perfeição ou a imagem e semelhança de Deus. A negação do próprio corpo constitui, dessa forma, a elevação da alma cristã. A integridade da alma depende diretamente da contenção dos gestos, dos movimentos, da expressividade (SAYÃO, 2001, p. 310).

O domínio do corpo, o exercício do autocontrole e a contenção dos gestos marcavam, sobremaneira, as práticas cotidianas. Nesse sentido, em consonância com os preceitos da religião católica, o corpo era algo que deveria ser resguardado sendo a virgindade e a pureza valores indiscutíveis. Além disso,

*(...) a pessoa adquiria autocontrole, tinha aqueles rituais que obedecíamos e seguíamos, por exemplo, no mês de maio era um mês que ficávamos em função de Maria, eu me recordo que nós marcávamos no quadro negro e também nas cadernetas a quantidade de sacrifícios que tínhamos feito, sacrifícios físicos como abster-se de um doce, subir uma escada a mais, ou seja, o sacrifício físico em benefício dos “créditos lá no céu”, sem falar nas orações que tornavam-se mais intensas nesse período. Rezávamos muito, na entrada das aulas, na saída para o recreio... Chegava o mês de outubro, que era o mês do Rosário, também dedicado a orações. Portanto, o ensino era bem voltado para a formação religiosa (Maria Délia).*

Assim, constatamos que o exercício dos “sacrifícios” tinha o objetivo de “fortalecer” as alunas e confirmar sua conduta, que deveria ser voltada para o bem, de acordo com os padrões da religião e da moral católica.



Figura 11: Alunas do Colégio em Excursão, em 1952.

A análise do programa das disciplinas permite-nos afirmar que, além de conteúdos amplos e enciclopédicos, havia grande preocupação por parte das religiosas em trabalhar bem as matérias de ensino, de modo que as alunas pudessem assimilar o máximo de conhecimento. As aulas eram preletivas e duravam cada uma sessenta minutos, sempre iniciadas de uma oração, conforme atestamos anteriormente. Segundo relatos de algumas professoras, a matéria era explicada e, durante a explanação, as

alunas deveriam ficar atentas e em silêncio, depois faziam exercícios, tarefas, estudavam cada tópico. Ao final de cada unidade ou capítulo as alunas eram interrogadas a respeito do conteúdo estudado e avaliadas. Os cadernos eram constantemente recolhidos para receberem nota, e para isso deveriam ser bem feitos, com primorosa caligrafia.

Apesar da utilização de vários recursos didáticos citados nos relatos, como mapas, painéis, visita aos laboratórios, excursões (figura 11 acima) as práticas pedagógicas centravam-se na figura do(a) professor(a), delineando, assim, os contornos de uma pedagogia tradicional, com ênfase na memorização dos conteúdos, o que era predominante naqueles tempos.

### 3.2. “Bons livros – boas leituras”: cultivando o hábito de ler

Em consulta aos exemplares do jornal interno “O N. S. das Dores”, percebemos a importância atribuída à produção escrita das alunas, divulgada na época como as “composições”. Havia destaque também para o hábito de ler “bons livros”. A biblioteca do Colégio (figura 12), segundo o relatório para inspeção permanente, abrigava

mais de uns três mil livros. A catalogação é feita por seção, cada uma tendo sua cor convencionada: literatura, verde; geografia e história, maravilha; física e química, vermelha; recreativa, azul; psico-pedagógica, roxa. As revistas didáticas mais modernas são assinadas pelo Colégio. Há livros didáticos e psico-pedagógicos em língua portuguesa (sic) e francesa (sic) dos melhores autores (COLÉGIO N. S. DORES, Relatório de Inspeção, 1953, p. 3).

O jornal citado trazia a coluna “Literatura”, dedicada aos melhores comentários que as alunas faziam em relação às obras dos autores lidos. O espaço da coluna compunha-se de análises, elogios, críticas aos autores e biografias destes, geralmente permeados de expressões que traduziam determinadas visões sobre a realidade brasileira, aspectos da natureza, das riquezas do país, evocando aspectos de costumes e

figuras típicas presentes nas obras estudadas. Dentre as várias publicações da coluna citada, ressaltamos alguns fragmentos escritos pela aluna Regina Cunha, 2º ano

Científico:

José Lins do Rêgo foi um escritor paraibano [...] Seus romances têm uma produção excessivamente natural, devido ter o escritor, sido criado em terras semeadas dos vestígios de engenhos, e ter crescido no ambiente que transportou para seus livros. Sua literatura foi regional nordestina, romaneando principalmente os aspectos da casa grande e senzala [...] frisou nos temas de seus romances o sentimentalismo, melancolicamente brasileiro de nossas três raças tristes. José Lins do Rêgo, chama a cada passo a atenção para a natureza com pinceladas rápidas e de maneira muito interessante... (O N. S. das Dores, 1959, nº 12, p. 2).

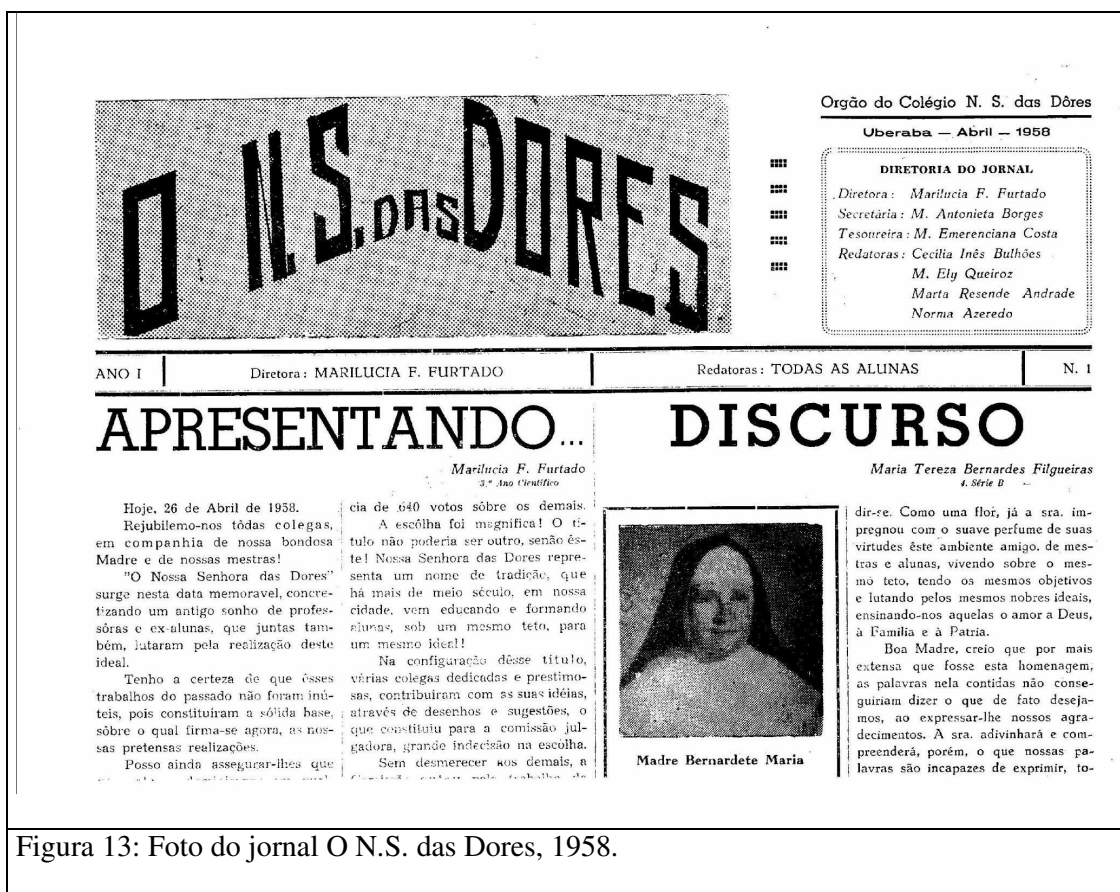
Aluizio Azevedo, escritor maranhense [...] Era dotado de sentimentos opostos: ao lado de uma grande ternura, uma grande raiva [...] Seus romances, nem todos, são indignos de leitura. Em alguns de seus livros, vibram a insatisfação e a revolta [...] Aluizio Azevedo é um romancista desigual. É um autor que merecia uma edição de “obras escolhidas” e nunca de “obras completas”. Seus livros diferem um do outro pela diversidade de gosto e de mau gosto parecendo extremos de uma cadeira literária... (O N. S. das Dores, 1958, nº 2, p. 2).

Além de comentários com relação aos escritores brasileiros, encontramos também várias referências principalmente a autores franceses como Antoine-Roger de Saint-Exupéry, portugueses como Eça de Queirós e Júlio Diniz, escoceses como Archibald Joseph Cronin, dentre outros.



Figura 12: Alunas do Colégio em momento de leitura na Biblioteca.

Outra coluna do mesmo jornal, intitulada “Os melhores livros”, compunha-se de sugestões de títulos que as alunas deveriam ler, por exemplo, *Homem algum é uma ilha*, de Thomaz Merton; *A Bíblia tinha razão*, de Keller; *Milagres em Lourdes*, de J. M. Mauriae; *Entre dois mundos*, de Kathryn Hulme (O N. S. DAS DORES, 1958, Ano I, nº 3, p. 3). Em outro exemplar, havia as seguintes indicações para leitura: *Pequeno Príncipe*, de Exupéry, *Educação do caráter*, do Pe. Gillet, *Mistério do amor*, de Fulton Sheen (O N. S. DAS DORES, 1958, Ano I, nº 5, p. 4). A indicação das leituras era feita pelas alunas, no entanto, com o aval de suas mestras, pois os livros deveriam tratar de conteúdos salutarres que ajudassem na formação da personalidade das educandas.



Assinalamos que os autores mais estudados durante os anos 1940-1960 foram os seguintes: Machado de Assis, José de Alencar, Humberto de Campos, Tristão de Athayde, Álvaro Moreira, Guilherme de Almeida, além de Camões, que, de acordo com vários relatos, foi bastante explorado, passando desde profundas análises até a descrição pormenorizada de suas obras, conforme podemos ler no depoimento a seguir:

*A Irmã Celéstia me marcou muito, era a professora de Português, extremamente rígida. Aluna dela tinha que saber analisar e interpretar Camões. Fazíamos as análises e depois a Irmã Celéstia vinha de carteira em carteira conferindo quem fez (Maria Antonieta).*

Os contos de fada e as histórias também eram valorizados no contexto do Colégio Nossa Senhora das Dores. De acordo com o depoimento da professora Ir. Maria de Loreto, as histórias eram muito úteis para ajudar a passar o horário do recreio:

*Eu herdei de meu pai o dom de contar histórias [...] Lia livros históricos de ficção, como A cabana do Pai Tomás, de Winetou, dentre outros. Contava as histórias mudando os trechos violentos e tristes. As alunas ficavam empolgadas [...] Nas histórias contadas e a literatura que se punha à disposição das alunas, nós procurávamos cultivar valores morais como o altruísmo, o domínio de si mesmo, o respeito, a justiça, o perdão, a paz, a religião e o amor (Ir. Maria de Loreto).*

Ressaltamos, de acordo com o relato acima, que as histórias eram escolhidas no sentido de que fossem úteis para ajudar no objetivo maior da educação dominicana – formação do caráter. Quanto ao fato de que “os trechos tristes e violentos” eram modificados, percebemos que as alunas tinham a oportunidade de conhecer, a partir das histórias e contos, apenas o lado da fantasia e da ilusão. Ou seja, eram resguardadas do lado ruim e cruel da realidade humana.

Havia, também, valorização à poesia, o que podemos comprovar na leitura dos exemplares do Jornal *O N. S. das Dores*. Os poemas escritos pelas alunas versavam, principalmente, sobre a fé, o modelo de mãe atribuído à Nossa Senhora. Além da escrita, as alunas faziam leitura e interpretação de poesias. Para ilustrar, vejamos o que Maria do Carmo Dias, aluna do 4º ano ginásial, escreveu sobre o poeta Casimiro de Abreu, interpretando o poema *Orações*, de sua autoria:

Nêste (sic) trecho o poeta nos fala do valor que tem uma prece saída de um coração puro. A alma se eleva ao céu, junto com o perfume da oração e Deus agradecido, recebe com longa adoração este cântico de amor das criaturas. A Virgem Maria, sentada no trono de ouro, cercada de anjos, sorri ao mundo e pede para ouvir as vozes inocentes, que sai dos lábios virginais de uma menina... (O N. S. DAS DORES, Ano II, nº 9, p. 2).

Em outro exemplar do Jornal *O N. S. das Dores*, localizamos uma interpretação da poesia *Ave Maria*, de Olavo Bilac, produzida pela aluna Sônia Maria Campos, do 3º ano ginásial:

O grande poeta brasileiro, Olavo Bilac, nos fala nesta bonita poesia, sôbre o entardecer: seis horas, a hora da Ave Maria! Meu filho, diz o poeta, o dia

findou, no céu brilha a primeira estrela, é hora de rezar a Ave Maria! ... (O N. S. DAS DORES, 1958, Ano I, nº 7, p. 3).

Destacamos que o conteúdo das poesias e das composições versavam, em grande parte, sobre temas ligados à importância da religião, o que é coerente com um processo educacional pautado nos ditames do catolicismo. Em exemplares do referido Jornal foram publicadas algumas poesias escritas pelas alunas em francês e inglês.

Em alguns espaços do jornal, além dos comentários sobre os melhores livros, os sucessos musicais, indicação de autores, havia, também, uma coluna dedicada às “alfinetadas” que umas alunas davam em outras, em relação à disciplina, ao uniforme, ao cumprimento das obrigações escolares, dentre outros. Essa coluna intitulava-se *Água mole em pedra dura...*, e nela apareciam, constantemente, certos comentários como:

(...) Irmã Maria disse outro dia, que a respeito de pintura com uniforme as alunas já haviam compreendido. Acontece, porém, que lá fora, depois do término da aula, as meninas vão para casa de batom... isto é sinceridade?! Estamos no Colégio para formar a nossa “Personalidade”, não nos esqueçamos disso... (O N. S. DAS DORES, 1959, Ano II, nº 10, p. 3).

Em outro exemplar, nessa mesma coluna, verificamos outra crítica com relação ao uniforme “como o mau exemplo ‘pega’! No primeiro dia de retiro, uma menina foi ao Colégio de turbante. A Irmã avisou e ela não foi mais... O caso não é o turbante, pessoal, mas sim, turbante com uniforme! Isso não vai mesmo!” (O N. S. DAS DORES, 1958, Ano I, nº 5, p. 3). O uniforme deveria ser usado somente na Escola, as alunas externas não deveriam “desfilar” com o uniforme fora do Colégio.

Interessante, também, destacar o comentário feito no artigo intitulado *Falando de Cinema: como julgar um filme*, no qual a aluna Maria José da Cunha, do 3º ano de formação, informa às colegas os cuidados que se deveria ter na escolha de filmes:

(...) uma das principais diversões de nossos tempos é o cinema, considerado como uma necessidade social. Cabe distinguirmos uma distração que poderá ser: útil ou nociva [...] Julgando um filme, devemos lembrar que será esta

espécie de diversão que mais influencia a moral. Em suma: há duas razões pelas quais o filme pode influir poderosamente sobre a moralidade do indivíduo e da massa: em primeiro lugar, porque o filme, visto que trata da vida e do proceder de seres humanos, necessariamente preconiza ou inclui determinados princípios morais. Em segundo lugar, porque o filme deve levar o público a acatar, com simpatia, os mesmos princípios morais. Sendo estes honestos, então o filme ensinará o bem, sendo errados, o filme exercerá influência nociva. Para que assistamos a um bom filme, é necessário que observemos a censura, em particular, a católica, pois a sua principal finalidade é precaver a produção, a importação e a exibição de filmes que propõem ao público falsas normas morais e que, em consequência disso, contribuem somente para a decadência dos costumes. Sob “normas morais” devemos entender [...] as que dizem respeito à vida sexual, que provêm do código do bem e do mal, que o próprio Deus gravou no coração do homem... (O N. S. DAS DORES, 1959, Ano II, nº 13, p. 1).

As dicotomias entre o bem e o mal, o céu e o inferno, a virtude e o pecado, entre outras difundidas pela religião católica, estavam presentes e eram alimentadas, constantemente, no decorrer do processo educacional das alunas. No relato acima, essa idéia de valores opostos fica clara, principalmente, no tocante aos princípios morais, que deveriam ser acatados segundo a religião cristã. No caso do cinema, segundo o artigo acima, seria a Igreja responsável pela censura dos filmes.

Em análise a esse e a outros artigos e comentários presentes nos exemplares do Jornal, podemos verificar que o teor dos escritos é de controle da moral, de aconselhamento, de divulgação de valores e normas, no sentido de que as alunas adotassem posturas e modos de viver “saudáveis” e compatíveis com o perfil de moças bem-educadas e instruídas.

### 3.3. O ritual dos exames: provas de conhecimento

O momento das entrevistas suscitou a questão das avaliações, em geral repleto de clamores no sentido de que os exames tinham uma conotação negativa no processo de aprendizagem vivenciado pelas alunas.

As avaliações eram realizadas sempre ao final de cada etapa das disciplinas. Havia a prova escrita e a prova oral, além das notas que eram atribuídas às tarefas e, principalmente, ao comportamento. Os exames eram muito temidos pelas alunas, talvez por sua ritualização, pelo caráter formal capaz de comprovar a competência ou a incapacidade das alunas. Para Foucault (2000, p. 79), “a superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo seu brilho visível”. O medo era uma constante entre as alunas.

Segundo Luckesi, em seu livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, “o medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações supostamente indesejáveis” (LUCKESI, 1995, p. 24). Esse medo era alimentado nas práticas pedagógicas e nas vivências diárias das alunas, que deveriam estar sempre atentas às solicitações de suas mestras, aos deveres e obrigações. Ficava claro que a professora era a dona de um saber verdadeiro e aquelas alunas que alcançavam as notas seguidas de “louvor” deveriam ser prontamente elogiadas e distinguidas das outras, que não tiveram tal performance. De acordo com o relato da professora Ir. Maria de Loreto,

*O sistema de avaliação era bem mais exigente do que hoje. Em todas as aulas pedia-se a devolução do conteúdo da aula anterior. Havia muita argüição, provas dissertativas, provas orais e, sobretudo, muita redação. Todas as alunas eram obrigadas a fazer provas finais. Os exames finais eram escritos e orais (Ir. Maria de Loreto).*

Segundo relato da Ir. Maria Leoni, “cada professora organizava e elaborava suas avaliações e essas eram realizadas através de exercícios, escritos, exames orais, tarefas e somava-se à nota do comportamento”. As notas eram seguidas de conceitos, por exemplo, as alunas que obtinham nota 10 eram “aprovadas com distinção”, as notas entre 8 e 9 acrescidas do conceito “plenamente”, as notas entre 5 e 6 acompanhadas do

conceito “simplesmente” e as notas abaixo de 4 traziam o conceito “insuficiente” (COLÉGIO N. S. DAS DORES, Livro de Ata de Aprovação, 1940, pp. 1-100).

Para algumas alunas, as provas finais eram consideradas como o grande “terror” que elas enfrentavam todo final de ano, conforme expressa o depoimento da ex-aluna:

*(...) no final do ano o exame oral era feito pela banca examinadora. As professoras ficavam na frente, nós sorteávamos a parte da matéria que deveríamos discorrer sobre aquele conteúdo. Às vezes, dava um “branco”, porque diante de quatro ou cinco pessoas, muitas vezes com a presença do fiscal... (Ir. Terezinha Prado).*

As alunas que conseguiam notas melhores detinham certo poder sobre as demais que tiravam médias mais baixas, pois, além dos elogios, as “melhores” alunas eram convidadas a ajudar suas mestras em atividades como recolher cadernos, distribuir materiais em sala de aula, apagar a lousa, vigiar a turma, entre outras atribuições.



Figura 14: Certificado de Aprovação de 1940.

As notas eram severamente “cobradas”, o que nos confirma o depoimento dessa ex-aluna:

*As avaliações eram muito sérias. Houve época em que fazíamos provas e estas tinham duas fichas, uma que se destacava, que era da aluna e outra que era da professora, com isto ela corrigia as provas sem saber de quem era. Havia o número na ficha e número na prova, depois uma era colada na outra. Havia também as provas orais com a banca examinadora, que em geral tinha três pessoas e o fiscal da escola. Normalmente fazíamos testes no final de cada unidade, de cada capítulo, essa avaliação media os conhecimentos e treinava para as provas finais. Tinha muita tarefa e estas eram avaliadas. O conteúdo era realmente aprendido. O dia da divulgação das notas era marcante e temido, pois todas as alunas se reuniam no salão nobre do Colégio. Naquele tempo a diretora, Mère Aimée, era muito brava, quando alguém tirava nota baixa, ela dizia: “Esta aqui já está no portão do cemitério”, e exigia que estudássemos muito para não repetir o ano, ficávamos envergonhadas e estudávamos. Mas o Colégio, para nós, era como uma família e gostávamos de estar lá (Ir. Terezinha).*

As alunas deveriam dominar o conhecimento, para obterem bons resultados nos exames, nas batalhas e provas. Aquelas que conseguiam boas notas, conforme já dissemos, eram agraciadas com fartos elogios, recebiam medalha de honra e eram as preferidas de suas mestras, conforme o relato da ex-aluna:

*Mensalmente, recebíamos os boletins escolares com as notas referentes a cada matéria, bem como a classificação do aproveitamento escolar. Os boletins eram assinados pelo pai ou responsável e, posteriormente, devolvidos à Escola. A entrega destes era feita no salão nobre, pela severa diretora Mère Aimée. Tínhamos, como já foi dito, o sistema de classificação. As alunas que obtinham o primeiro lugar recebiam medalha de honra – brasão Dominicano escrito Veritas, preso a uma fita de gorgurão vermelho, usado junto com o suspensório do uniforme – além de vários elogios. Receber aquele brasão era uma glória! Mas as alunas que ficavam em último lugar sofriam certos constrangimentos (Thereza Mendonça).*

As alunas que não conseguiam grandes notas, por falta de empenho ou dificuldades, eram criticadas. A entrega dos boletins, como é referida no depoimento acima, era feita sob clima de muita tensão, as alunas sabiam que, caso as notas fossem abaixo das expectativas de seus pais, levariam castigos e reprimendas. Ao contrário disso, para as aquelas que conseguiam as maiores notas, ficava estampado no uniforme (brasão Dominicano) o feito glorioso de ser uma aluna brilhante.

O rigor dos exames e o medo de passar vexame – em público – no dia da entrega das notas, fazia com que algumas alunas se sentissem mal no dia das provas. Além disso, esse procedimento da leitura das notas no salão gerava enorme disputa entre as estudantes, ou seja, ali o poder era constantemente renovado, recriado e vivenciado por aquele grupo.

Num olhar retrospectivo, podemos visualizar no ritual dos exames, as formas de poder. Nesse momento, ritualizado, o exame torna-se o centro do processo, no qual as

alunas eram, ao mesmo tempo sujeitos e objetos de poder, sujeitos e objetos de saber; pois é o exame que “combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo de composição ótima das aptidões” (FOUCAULT, 2000, p. 160).

É possível perceber, a partir do depoimento de algumas ex-alunas, que as professoras exaltavam e reverenciavam quem obtivesse os melhores resultados nos exames; já as alunas que apresentavam dificuldades eram tidas como indolentes, preguiçosas, desatentas. Além disso, a reprovação era vista como algo positivo, “moralizador do ensino”, conforme podemos ler numa das Atas de Inspeção:

(...) (a inspetora) fez notar o quanto a reprovações dadas no ano anterior concorreram para moralizar o ensino e obter das alunas maior esforço. O número de reprovadas no corrente ano concorrerá ainda para elevar o nível das classes e aumentar, nas alunas, a dedicação pelo estudo sério (COLÉGIO N. S. DORES, Livro de Ata de Inspeção, 1945, p. 28).

Nesse mesmo sentido, constatamos, em outra Ata, segundo palavras da inspetora, sra. Laura Pinheiro, que “É até falta de caridade passar uma criança que não tem o devido preparo para cursar o ano seguinte. Ela irá sofrer as conseqüências até o fim dos estudos” (COLÉGIO N. S. DORES, Livro de Ata de Inspeção, 1951, p. 35).

Assim, percebemos que o valor atribuído à reprovação determinava a qualidade da educação ministrada, pois o bom colégio seria aquele que reprovasse grande número de alunos, demonstrando a seriedade de seus métodos de ensino.

### **Algumas considerações finais...**

O desenvolvimento dos projetos de pesquisa sobre a evolução do ensino a partir de uma instituição educacional tenta recuperar a trajetória das principais instituições escolares, demonstrando sua importância para o desenvolvimento sociocultural de uma região, propondo uma interligação entre o singular (escola) e a História da Educação Brasileira. Além da valorização das produções historiográficas no nível regional, estes projetos contribuem para a compreensão de uma história com enfoque local e nacional, dando-nos, por isso, a idéia de que a história é também feita com a participação de sujeitos sociais, e estes não foram apenas figurantes no seu tempo, mas sim atores que empreenderam um fazer histórico.

Nossa pretensão, além de outras, neste percurso de investigação, foi destacar o valor da utilização de fontes relativamente pouco exploradas em História da Educação.

É possível concluir que a intencionalidade dos processos educacionais da mulher, no contexto do Colégio Nossa Senhora das Dores, era condizente com os anseios da sociedade (patriarcal) na época, majoritariamente católica. Não havia preocupação com a formação profissional das alunas e a educação destinava-se a dois caminhos: preparar a aluna para ser “uma excelente dona de casa, boa esposa e mãe de família”, ou para “despertar” nas educandas a vocação para a vida religiosa.

O modelo “ideal de mulher”, de acordo com os padrões sociais vigentes na época, foi cuidadosamente disseminado nas práticas cotidianas, nos costumes e nos modos de agir daquelas pessoas que ali conviviam. Verificamos que os rigores da disciplina, os conteúdos curriculares intencionalmente organizados, o ritual dos exames, enfim, todos esses atos contribuíram para a formação da mulher preparada para as “doçuras” do lar. No entanto, essas práticas foram incorporadas de diferentes maneiras por cada uma das alunas. Isso se explica

pelo fato de que, segundo Foucault, as técnicas de poder são orientadas para a constituição da individualidade. Para esse autor, os seres humanos vão, ao longo da história, tornando-se sujeitos, não existindo portanto, objetos históricos prontos e acabados. Foucault nos proporciona o entendimento de que cada época, cada momento histórico propõe uma maneira de viver, sentir e pensar nossa existência, cada qual com suas singularidades e seu modo próprio de ser, neste caso – de ser mulher.

Nesse sentido, não podemos perder de vista a história dos espaços fechados – disciplinares e disciplinarizantes – dotados de uma série de limites (físicos, estruturais, mobiliários e outros), para que possamos compreender melhor a escola enquanto espaço de relações, quase sempre autoritárias e desiguais. A escola, portanto, teve seus aspectos positivos na medida em que contribuiu para a formação do autocontrole nas alunas, que aprenderam desde cedo nas várias séries e ciclos, nos espaços ocupados nas filas, turmas, salas, nas hierarquias, nas grades curriculares a estabelecerem seus próprios limites.

No entanto, destacamos que, apesar dos meios pedagógicos muitas vezes coercitivos, da vigilância constante, da rotina monótona e desgastante, a educação recebida no Colégio Nossa Senhora das Dores deixou “saldos” bastante positivos, conforme podemos ler nos depoimentos que se seguem:

*...em contrapartida, eu acho que na formação do jovem, aquilo que ficou da educação recebida foi um saldo positivo, porque a pessoa se exercitava mais, no sentido da autodisciplina, a cobrança era maior. Cobrava-se uma postura enquanto pessoa. Eu acho que foi válido, embora acredito que havia um excesso, mas no geral, foi positivo. Apesar de tudo, acho que mais tarde, com a vivência de cada um, é que se compreendeu melhor certos valores. Mas o Colégio nos inculcava princípios básicos, valores morais e padrões da época e isso ajudava na formação dos filhos (Maria Délia).*

*As Irmãs nos ensinavam a cultivar o carinho pela família, o respeito aos mestres, consideração às pessoas mais velhas, valores como honestidade, fé em Deus, que era o mais importante, porque sem Ele*

*ninguém vive com firmeza. Estes ensinamentos foram por nós absorvidos e são importantíssimos para o nosso alicerce, a base. Muita coisa que eu aprendi no Colégio transmiti aos meus filhos e foi muito bom, porque eles também absorveram esses valores. Eu acredito que esses ensinamentos são muito sólidos, são uma base (Aziza Hueb).*

*A educação que recebi foi ótima! Fiquei apta para enfrentar a vida sem medo e sem receios. Ao terminar o curso de Magistério no Colégio, fiquei muito tempo sem estudar e quando resolvi prestar vestibular para cursar a Faculdade de Música não encontrei obstáculos. O ensino foi muito positivo em todos os sentidos e me deu condições para freqüentar qualquer esfera social. Apesar da rigidez do ensino, eu não tive problemas, havia muito respeito, muito limite, mas achei válida a educação que recebi e tenho saudades (Olga de Castro).*

*A relevância da educação que recebi foi enquanto formação, família, na criação dos filhos, no preparo para a vida. O aprendizado (no Colégio) foi primordial, nosso alicerce foi um espetáculo! (Maria Ivete).*

*Posso dizer que em minha formação ficou como saldo positivo a organização, pois sou muito organizada, tenho ótima memória [...] desenvolvi o gosto pelo estudo. Posso destacar valores que ficaram em minha formação como respeitar as pessoas, os mais velhos, conhecer os limites, saber até onde posso ir. A questão da religiosidade, naquela época achávamos cansativo, mas ficou muita coisa, é como se uma semente tivesse sido lançada e essa semente frutificou em bons frutos (Maria Antonieta).*

*...nunca me senti traumatizada com a educação, que foi muito severa. Isso não me deixou menos ou mais que as outras pessoas [...] a minha educação no Colégio foi muito boa, acrescentou, foi um momento muito bom e, para a época que estudei, acredito que recebi o que havia de melhor em termos de ensino. Era exigente, tinha dias em que nem todas as professoras eram ótimas, nem todas as matérias eram as que eu mais gostava. Mas foi muito bom. Me formei religiosamente também, pois era predominante a formação religiosa (Lauanda Palis).*

O objetivo da exposição – talvez exaustiva – dos fragmentos dos relatos, foi demonstrar que a educação dominicana teve relevante função no sentido de proporcionar às alunas uma formação completa e válida para as vivências extra-muros escolares. Em outros depoimentos, as ex-alunas deixaram transparecer a idéia da importância dos valores

transmitidos pelas religiosas, atestando que estes foram determinantes e facilitadores, mais tarde, para a educação de seus filhos.

Ao verificarmos a trajetória de vida dessas ex-alunas, constatamos que a maioria delas casou-se e as que cursaram o ensino superior foram para a Faculdade de Filosofia e Letras Santo Tomás de Aquino, também dirigida pelas Irmãs Dominicanas, que ofereciam os cursos de licenciatura. Constatamos, também, que, das quatorze colaboradoras, dez exerceram a carreira do magistério, uma é empresária, outra é enfermeira e duas são “do lar”. Dessas quatorze colaboradoras, cinco foram ex-alunas e tornaram-se religiosas. Concluímos, assim, que a formação oferecida pelo Colégio direcionou a vida das alunas, em grande parte, para a ocupação do magistério, além das atribuições inerentes ao lar e aos cuidados com a família.

Acreditamos que o desenvolvimento deste trabalho possibilitou uma maior compreensão do papel atribuído ao ensino católico na cidade, assim como da contribuição e influências da Ordem religiosa das Irmãs Dominicanas na formação escolar da mulher uberabense.

No entanto, sabemos que, em virtude da proporção de nosso objeto de estudo, outras faces ainda estão para serem desvendadas. Ao mesmo tempo, entendemos que não se encerra aqui nosso percurso de pesquisa, pois vislumbramos outros caminhos a trilhar.

## FONTES

### 1.ORAIS - ENTREVISTAS

ABUD, A.H. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 17 maio.

ANDRADE, M.D.P.(1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 14 maio.

AZEVEDO, T.P. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 21 jun.

BEGHELLI, M.L.M. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 12 maio.

BICHUETTE, M.I.B. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 09 abr.

DUARTE, L.P. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 11 maio.

FABRI, M.Q. (2001). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 06 jan.

GEBRIN, R. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 24 abr.

LIMA, M.A.P. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 26 maio.

MANNA, R.A.I. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 10 maio.

NASCIMENTO, M.R. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 09 mar.

OLIVEIRA, M.P. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 01 jun.

RICCIOPOPO, T.M. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 07 jun.

ROCHA, E. (1999). ). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 21 jun.

SANTOS, O.C.M. (1999). Entrevista concedida à Geovana Ferreira Melo. Uberaba, 01 jun.

### 2. PERIÓDICOS

CORREIO CATÓLICO, Uberaba, 1940-1960.

GAZETA DE UBERABA, Uberaba, 1901.

LAVOURA E COMÉRCIO, Uberaba, 1940-1960.

O DIÁRIO DE BELO HORIZONTE, Belo Horizonte, 1945.

O N. S. DAS DORES, Uberaba, 1958-1959.

### 3. LEGISLAÇÃO, DOCUMENTOS OFICIAIS E FONTES PRIMÁRIAS DO COLÉGIO

BRASIL (1939). Parecer emitido ao Diretor do Ensino Federal. 27 abr.

BRASIL(1942) Lei Orgânica do Ensino Secundário. Decreto-lei nº 4244, 09 abr.

BRASIL (1943). Decreto 11.264 do Presidente da República concedendo o reconhecimento ao curso ginasial do Colégio. 07 jan. Cópia nos arquivos do Colégio.

BRASIL (1953). Circular nº 3. Cópia nos arquivos do Colégio.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES (1888-1906). Livro da ata de matrícula. pp. 1-100.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES (1913). Livro da ata de inspeção. pp. 1-100.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES (1940). Livro da ata da Congregação. pp. 1-50.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES (1943). Livro da ata de inspeção. pp. 1-100.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES (1946). Livro da ata de inspeção. pp. 1-100.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES (1947). Livro da ata de inspeção. pp. 1-100.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES (1949). Livro da ata de inspeção. pp. 1-100.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES (1953). Livro da ata de inspeção. pp. 1-100.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES (1956). Livro da ata de inspeção. pp. 1-100.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES (1953). Regulamento Interno. Arquivo do Colégio.

COLÉGIO N. SRA. DAS DORES.(1953). Ficha de classificação para obtenção da inspeção permanente como colégio. Arquivo do Colégio.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, J. (s.d) A Viuvinha. São Paulo: Edigraf.
- ARCHANJO, L.R. (1998). Gênero e Educação – relações de gênero no Colégio Estadual do Paraná (1950-1960). Curitiba: Aos Quatro Ventos.
- AZEVEDO, F. (1976). A transmissão da cultura. Parte 3 da 5ed. da obra A cultura Brasileira. São Paulo: Melhoramentos.
- BOSI, E. (1995). Memória e Sociedade. Lembranças de velhos. 4ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- BUFFA, E. e NOSELLA, P. (1996). Scholla Mater: A Antiga Escola Normal (1911-1933). São Carlos: EdUFSCar.
- \_\_\_\_\_. (1998). A Escola Profissional de São Carlos. São Carlos: EdUFSCar.
- BURKE, P. (org.) (1992). Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In. A escrita da história – novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP.
- CAMARGO, M.A.J.G. (2000). “Coisas Velhas”: um percurso de investigação sobre Cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Ed. UNESP.
- CARVALHO, J.M. (1990). A formação das almas – o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, C.H. (1999). Imprensa e Educação: O pensamento educacional do professor Honório Guimarães (Uberabinha-MG, 1905-1922). Uberlândia, (Dissertação de Mestrado, UFU).
- CHAUÍ, M. (1995). Convite à Filosofia. São Paulo: Ed. Ática.
- COMTE, A. (1998). Catecismo Positivista. In. COMTE. Trad. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores, vol. 33).
- COSTA, M. E. (1958). O que foi a Maratona, O N. S. das Dores, Uberaba, ano I, p. 2.
- FARIA FILHO, L. M. (2000). Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UFP.
- FONSECA, S. G. (1997). Ser professor no Brasil: História Oral de Vida. Campinas: Papirus.
- FOUCAULT, M. (1996). A ordem do discurso. Trad. Laura Fraga Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. (2000). Vigiar e Punir - Nascimento da prisão. 23 ed. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1988). Microfísica do Poder. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

- GONÇALVES NETO, W. e outros (1997a). História e Memória Educacional: gênese e Consolidação do ensino escolar no Triângulo Mineiro. História da Educação, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPEl, pp. 5-28.
- \_\_\_\_\_ (1997b). Educação e Imprensa: análise de jornais em Uberlândia, MG, nas primeiras décadas do séc. XX. Revista de Educação Pública. Cuiabá: UFMT, v.6, nº10, pp. 129-130.
- GUIMARÃES, B. (s.d). A Escrava Isaura. São Paulo: Ática.
- INÁCIO FILHO, G. (1994). A monografia nos cursos de graduação. 2ed Uberlândia: EDUFU.
- ISMÉRIO, C. (1995). Mulher: A moral e o imaginário 1889-1930. Porto Alegre: EDIPUCRS. (Coleção História).
- LARROSA, J. (1996). La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes.
- LIPIETZ, Alain.(1988). O capital e seu espaço. Trad. Manoel F. Seabra. São Paulo: Nobel.
- LIMA, M.R. (s.d.). Estudo sobre o meio de implantação das Dominicanas de Bor, no Brasil – no fim do séc. XIX.(mimeo).
- LOPES, M. A. B. e outros. (1986). Dominicanas: Cem anos de missão no Brasil. Uberaba: Vitória.
- LUCKESI, C. C. (1995). Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, J. M. (1969). A Moreninha. São Paulo: Ática.
- MAGALHÃES, J. (s.d.). Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. Universidade do Minho (mimeo).
- MANOEL, I. A. (1992). A presença católica na educação brasileira: 1859-1959. Didática. São Paulo, nº 28, pp. 25-39.
- \_\_\_\_\_ (1996). Igreja e Educação Feminina (1859 - 1919): uma face do conservadorismo. São Paulo: UNESP.
- MEIHY, J.C.S.B. (1996). Manual de História Oral. São Paulo: Loyola.
- MENDONÇA, J. (1974). História de Uberaba. Uberaba: Vitória.
- MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. (1995). Currículo, cultura e sociedade. 2ed São Paulo: Cortez.
- MOURA, G.F.M. e INÁCIO FILHO, G. (2001). O Positivismo e suas influências na constituição dos modelos femininos: algumas correlações com a moral católica nas primeiras décadas do século XX. Caderno Espaço Feminino, Uberlândia: UFU, vol.8, nº 9, pp. 39-52.

- MOURA, G.F.M. e outros (1998). Educação Feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores. Boletim CDHIS, Uberlândia/MG, 11(22): 17-18, 1º semestre.
- NAGLE, J. (1974). Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU EDUSP.
- NÓVOA, A. (org.) (1992). Para uma análise das instituições escolares. In: As Organizações escolares em análise. Lisboa: D. Quixote, pp. 15-43.
- NUNES, C. (1992). História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 6, pp. 151-182.
- OLIVEIRA, S. T. (1989). Racionalizando a maternidade e o saber-fazer doméstico: Programa de Economia Doméstica e Puericultura da Escola Profissional Feminina de São Paulo, de 1929. Pesquisa Histórica: Retratos da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, pp. 49-52.
- PERES, E. T.(1993). Relações de gênero, classe social e grupo étnico nos cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875 – 1915). Educação em Revista. Belo Horizonte: UFMG, vol. 6, pp.23-39.
- PERROT, M. (1998). Mulheres Públicas. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP.
- PESAVENTO, S.J. (1990). História regional e transformação social. In. SILVA, M. (org.). República em migalhas: História local e regional. São Paulo: Marco Zero/CNPq, pp. 67-79.
- PETITAT, A. (1994). Produção da Escola/Produção da Sociedade. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PONTES, H. (1970). História de Uberaba e a civilização no Brasil Central. Uberaba: Gráfica Zebu.
- RAGO, L.M. (1985). Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ROMANELLI, O.O. (1986). História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes.
- SAMPAIO, A.B. (1971). Uberaba: História, Fatos e Homens. Vol. I, Uberaba: Ed. Vitória.
- SANTOS, M. (1997 a). Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_.(1997 b). A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 2ed São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_.(1997 c). Técnica Espaço Tempo – Globalização e meio técnico-científico informacional. 3 ed. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_.(1982). Espaço e Sociedade. 2ed. Petrópolis: Vozes.

- SAYÃO, D. T. (2001). FRAGA, A. B. Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 164p. Estudos Feministas, 9(1), 310-313. (Resenha).
- SILVA, V. A. (1990). Regionalismo: O enfoque metodológico e a concepção histórica. In. SILVA, Marcos (coord.). História local e regional. São Paulo: Marco Zero/CNPq, pp. 43-49.
- SILVA, A. C. (1985). De quem é o pedaço? Espaço e Cultura. São Paulo: Hucitec.
- SOUZA, V.L.P. (1987). A mulher e a Inquisição. Boletim da Coordenação do Curso de História. Uberlândia, pp. 7-8.
- \_\_\_\_\_. (1991). Entre o bem e o mal (Educação e Sexualidade nos anos 60 – Triângulo Mineiro). São Paulo, (Dissertação de Mestrado, USP).
- SCHWARTZMAN, S. e outros. (1984). Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TAMBARA, E. (1997). A Educação Feminina no Brasil ao final do século XIX. Pelotas: ASPHE FaE UFPel.
- \_\_\_\_\_. (1998). Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, D. e outros (orgs). História e história da educação. Campinas: Autores Associados.
- THOMPSON, P. (1993). A voz do passado – História Oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra.
- VERÍSSIMO, J. (1985). A educação da mulher brasileira. In. A educação Nacional. 3ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- WIRTH, J. (1982). O fiel da balança: Minas Gerais na Federação brasileira, 1889 – 1937. Rio de Janeiro: Paz e Terra.