

MICHELLE PEREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DA MULHER E EVANGELIZAÇÃO
CATÓLICA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA
NORMAL N. SRA. DO PATROCÍNIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2005

MICHELLE PEREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DA MULHER E EVANGELIZAÇÃO
CATÓLICA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA
NORMAL N. SRA. DO PATROCÍNIO**

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2005

FICHA CATALOGRÁFICA

S586e Silva, Michelle Pereira da, 1976-
Educação da mulher e evangelização católica : um olhar sobre a
Escola Normal N. Sra. do Patrocínio / Michelle Pereira da Silva. - Uber-
lândia, 2005.
197f. : il.
Orientador: Geraldo Inácio Filho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Progra-
ma de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação feminina - Teses. 2. Igreja católica - Educação de adultos
- Teses. I. Inácio Filho, Geraldo. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 396.4 (043.3)

BANCA EXAMINADORA

Geraldo Inácio Filho - Orientador

José Carlos de Souza Araújo

Maria Stephanou

Dedico este trabalho à minha família: Meu esposo, André. Meus pais, Creusa e Cosme. Meus sobrinhos Felipe, João Humberto e Isaac. Minhas irmãs: Carminha, Alessandra, Cleudes e Ruth. Pelo incentivo, pela dedicação, pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade e condições necessárias para alcançar esta conquista e superar as dificuldades através da confiança e esperança Nele.

À Ruth, pelo apoio indispensável e tão significativo, por ter compartilhado comigo cada momento de minha trajetória neste trabalho.

Ao André, pela paciência e pelo companheirismo, fundamentais nesta caminhada dando-me coragem sempre.

Aos meus pais, pelos incentivos, pela confiança, por compartilhar comigo os sonhos e todos os momentos da minha vida.

Ao Prof. Geraldo Inácio Filho, Orientador e amigo, pelos momentos passados na construção e busca do conhecimento.

Ao Prof. Carlos Henrique de Carvalho, que me ensinou os caminhos da pesquisa, pela atenção precisa.

Ao Jesus e ao James, sempre dispostos, pela alegria, paciência e carinho que sempre dedicaram a mim.

Aos amigos: Admário, Viviane, Filipe, Pe. Vinícius, Elaine, Mônia e Elianes, pelos momentos compartilhados, pelo apoio preciso, pela amizade que ficará guardada no coração.

Às Ex-Alunas da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio e à Coordenação do Colégio N. Sra do Patroínio, pela prontidão e atenção para responder todas as minhas indagações. Especialmente à Lucélia pela contribuição com as fontes documentais.

A todos aqueles que, de alguma maneira, colaboraram comigo, Obrigada.

RESUMO

O presente estudo procura compreender o ser mulher no contexto da modernidade, fazendo as leituras dos clássicos da Educação Moderna e perceber como a formação feminina estava atrelada ao seu papel de mãe-esposa. Do mesmo modo, configuramos esta realidade no contexto brasileiro, apreendendo como a Igreja Católica utilizou a educação, mais precisamente a educação feminina, como importante meio de recristianização, numa época em que os conflitos entre Igreja e Estado estiveram amalgamados, também, pela ação educativa. Focalizamos a participação das Congregações que chegaram ao Brasil no final do século XIX, especificamente no Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, para entendermos o contexto no qual a Escola Normal N. Sra. do Patrocínio foi constituída, tornando-se importante centro educativo para a formação de normalistas na região. Sobre estes pontos focalizamos a educação como grande veículo para a evangelização católica.

Para desenvolvermos nossa análise, este estudo ancorou-se num primeiro momento em pesquisa bibliográfica e documental, procurando apreender este processo de desenvolvimento da própria formação feminina na modernidade e, especificamente, no contexto brasileiro em nível nacional e regional (Patrocínio-MG). Na busca dessa compreensão, procuramos uma aproximação maior do cotidiano da Escola Normal. Desenvolvemos entrevistas com ex-alunas da Escola, as quais tornaram-se riquíssimas, não somente para a nossa aprendizagem de pesquisa, mas para uma compreensão maior dos valores e escolhas que eram transmitidos apropriados ou não pela vida de tais alunas.

A partir das interpretações realizadas, compreendemos que a educação feminina relacionava-se com o papel social que se esperava da mulher: mãe-esposa-doméstica. Quando

pensamos na educação religiosa, sua formação estava estritamente configurada num processo de evangelização da própria sociedade: formar a mulher evangelizadora.

Tais resultados permitiram-nos entender que a sua profissionalização no magistério estava associada aos padrões desejáveis para uma boa conduta feminina: mãe-esposa-professora, para atuar nos diferentes contextos sociais, quer para atender à demanda do curso primário, ou para a evangelização como catequista.

Palavras-Chaves: Educação da Mulher, Modernidade, Evangelização Católica

ABSTRACT

The present study attempts to understand women in the context of Modernism, reading the classics of the Modernist Education and perceiving how the formation of women was linked to her role as mother-wife. In the same manner, we configured this reality within the Brazilian context, learning how the Roman Catholic Church utilized education, more precisely, the education of women, as an important means of the re-Christianization, in an era when the conflicts between Church and State were amalgamated, also, by an educational action. We focused on the participation of the Congregations that arrived in Brazil at the end of the XIX century, specifically to the region the of Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, so as to understand the context by which the Escola Normal N. Sra. do Patrocínio (Normal School Our Lady of Patrocínio) was constituted, becoming an important educational center for the formation of normal school students in the region. Upon these points we focus on education as an important vehicle for the Catholic evangelization.

To develop our analyses, this study anchored itself initially on bibliographical and documental, attempting to learn this process of the development of female education during Modernism, and specifically, in the Brazilian context at a national and regional level (Patrocínio, MG). In search of this knowledge, we searched to better concept of the day-to-day life of the Normal School (Escola Normal). We formulated interviews with former students of the Normal School, which came to be of great value, not only for our research, but also for a better comprehension of the values and choices that were transmitted, appropriate or not by the lives of the students.

Through the interpretations made, we understood that the education of females, were related to the social role that was expected of women: mother, wife, and house-wife. When

we think of religious education, its formation was strickly associated to a process of evangelization of the actual society: molding the woman into an evangelizer.

Such results allowed us to understand that her professionalization in the teaching profession was associated to the desired standards expected of a woman of good conduct: mother – wife – teacher, so as, to act in the different social setting, be it to heed the primary course demands, or the evangelization as catechizer.

Key words: Education of Women, Modernism, Catholic Evangelization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
 CAPÍTULO I	
A Formação da Mulher na Modernidade: A Configuração de uma Educação Maternal.....	22
1.1 A Mulher na Família Moderna	23
1.2 Os Subsídios Educacionais de uma Modernidade em Desenvolvimento.	26
1.2.1 Erasmo	27
1.2.2 Luis Vives.....	29
1.2.3 Comenius.....	33
1.2.4 Fénelon	37
1.2.5 Rousseau	44
1.2.6 Pestalozzi.....	50
1.2.7 Froebel	54
1.2.8 Comte	58
 CAPÍTULO II	
A Mulher Republicana: Entre a Humanidade e a Religião, A Guardiã da Moral	63
2.1 Os Tempos Modernos no Brasil.....	64
2.2 A República e a Igreja	69
2.3 A Representação Feminina como Elemento Moralizador.....	75
2.4 A Mulher na Província Mineira.....	84
 CAPÍTULO III	
A Restauração da Igreja no Brasil: Um Projeto Educativo?	93
3.1 As Congregações Religiosas Femininas: Um Projeto de Educação Católica.....	94
3.2 A Presença das Congregações e a Consolidação da Educação Católic Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba.	
3.3 As Irmãs do Sagrado Coração de Maria	109
3.4 A Escola Normal: Um Espaço Difusor da Mulher.	115

CAPÍTULO IV

Educação Católica Feminina: Contornos Traçados na Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio.	121
4.1 A Presença das Congregações Religiosas em Patrocínio	122
4.2 O Estabelecimento do Colégio.....	136
4.3 Uma Escola de Normalistas.....	140
4.3.1 Os Mestres: Bandeirantes do Apostolado	142
4.3.2 Entre o Saber e a Religião.	149
4.3.3 Mulheres, Alunas, Professoras e Esposas	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
BIBLIOGRAFIA	174
ANEXOS	185

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras:

01 – Maria figurada numa mulher piedosa e no seu papel de mãe	81
02 – Clotilde de Vaux	81
03 – Casas missionárias das Irmãs de Berlaar	112
04 – Casa Mãe Berlaar – Bélgica.....	115
05 – Estação de Trem de Patrocínio (1920).....	124
06 – Prospecto do Colégio Normal N. Sra. do Patrocínio	139

Fotos:

01 – Bispo D. Eduardo Costa	107
02 – D. Antônio de Almeida Lustosa	108
03 – D. Frei Luiz Maria de Sant’Ana.....	108
04 – Igreja N. Sra. do Patrocínio - Largo da Matriz	133
05 – Novas Instalações do Grupo Escolar Honorato Borges (1928).....	134
06 – Autoridades Católicas – 1928.....	134
07 – Comissão fundadora do Colégio Normal	135
08 – Superiores da Congregação	135
09 – Alunas da Escola Normal.....	157
10 – Normalistas (1938)	157
11 – Curso de Adaptação (1938).....	158
12 – A Capela da Escola Normal	158
13 – Filhas do Sr. Pedro Martins Borges.....	164
14 – Alunas da Escola Normal	165
15 – Prédio da Escola Normal	167
16 – Praça da Matriz – 2003	168

LISTA DE TABELAS

01 – Congregações Masculinas - Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba até 1937.....	106
02 – Congregações Femininas - Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba até 1937	106
03 – População de Patrocínio segundo a idade, sexo e a nacionalidade (1922-1925)	125
04 – Turma de Normalistas	140
05 – Religiosas que residiram no Colégio (1928-1938).....	145
06 – Relação dos Professores em 1933.....	146

LISTA DE MAPAS

01 – Capitania das Minas	85
02 – Julgado do Desemboque	102
06 – Presença da Congregação no Mundo	115

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho investigativo refere-se ao estudo sobre a mulher e como a condição feminina é representada dentro do espaço educacional, pois a escola é concebida como importante discurso para legitimar os papéis ou as próprias construções sociais. Portanto, entendemos que “Homens e mulheres são produzidos socialmente e esta produção se dá em múltiplas instâncias sociais: dá-se através dos discursos, das doutrinas, das imagens, dos símbolos, na escola, na família, na Igreja” (CONFORTIN, 2003, p. 11). Desta maneira, ser mulher está inteiramente articulado com o social; é significativo porque constitui um processo que acontece durante toda a vida e que corresponde ao momento histórico, à cultura e suas relações, sejam elas religiosas ou não.

Através desta análise, compreendemos que a condição feminina é vista como ser dependente: fraca, covarde e com baixa capacidade intelectual; até considerada perigosa. Daí a razão do controle e vigilância que devem ser exercidos sobre a mulher. Conseqüentemente, estes conceitos configuraram a própria concepção de sua formação cultural: viver para a casa, para o casamento, ou até mesmo saber manter-se em silêncio. De tal modo, torna-se peculiar entendermos que, definir a “dominação imposta às mulheres como uma violência simbólica, ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica e culturalmente construída, é afirmada como uma diferença de natureza, irreduzível, universal” (CHARTIER, 2002, p. 96).

Com relação às transformações sociais oriundas da modernidade, compreendemos que a educação não estava isenta de tais discursos de dominação. Cria-se a necessidade de educá-

la, porém, tais estratégias estavam associadas às suas representações enquanto mulher-esposa-mãe, características estas de caráter universal, tidas como naturais. Ainda sob a perspectiva de Chartier (2002, p. 95), entendemos que a própria construção da identidade feminina está enraizada na interiorização, pelas mulheres, de normas enunciadas pelos discursos masculinos.

Estas diferenças interiorizadas, fruto das construções sociais que as legitimam como naturais, nortearam os discursos educativos, diferenciando saberes e práticas para a formação da mulher em relação ao homem. A própria instituição escolar traz consigo tais características, ao mesmo tempo em que produz e reproduz estes saberes. Percebemos isto, quando a própria escola gera currículos diferenciados para meninos e meninas.

Nesse sentido, foi necessário focalizar as formas representativas de mulher, considerando as circunstâncias históricas e sociais em que a educação feminina foi desenvolvida por ocasião da fundação da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio, em Patrocínio M.G. Tivemos o cuidado de abranger não somente este núcleo social, mas situá-lo em seus mais amplos espaços: a história do Brasil e geral. Então, procuramos entender os processos pelos quais a educação feminina foi conformada aos anseios da modernidade, igualmente, configurada nos principais clássicos da educação. Assim, a modernidade, caracterizada como um movimento europeu, se conformou à realidade brasileira sob suas diversas metamorfoses, atendendo a interesses religiosos ou políticos.

Portanto, a preciosidade em se estudar a instituição escolar, não está somente na compreensão do seu próprio contexto, porém “é uma das formas de se estudar Filosofia e História da Educação Brasileira, pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e idéias educacionais” (BUFFA, 2002, p. 25). Ressalvando esses aspectos como pressupostos, apreendemos a maneira como a Escola N. Sra. do Patrocínio foi estabelecida, tendo como

ponto-de-partida a presença católica e o seu movimento de restauração no Brasil, com o intuito de verificar como a educação feminina se desenvolveu e atendeu a este contexto.

A análise de Chartier reforça nossa abordagem sobre a mulher: “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1987, p. 17). Daí, a importância de apreendermos a “visão de mundo e homem”, na perspectiva católica, para configurarmos seus objetivos educacionais relacionados à educação feminina.

É sob essa análise que buscamos entender o seu universo ideológico, e a sua concepção de ser humano, bem como a prática educativa desenvolvida na Escola N. Sra. do Patrocínio, partindo das seguintes indagações: Que idéias educacionais alimentaram os interesses católicos e da própria elite para a formação feminina naquele período? Quais práticas no cotidiano da escola que ressaltavam as representações de mulher? Que gestos, comportamentos e linguagem eram ensinados no mundo da Instituição feminina? Com base nesses questionamentos, procuramos compreender o ideário católico, num período quando a educação assumiu importante investimento da Igreja com a vinda de congregações religiosas para o Brasil e exerceram preponderância no ensino privado e, principalmente, na consolidação de escolas confessionais no país.

Por esses elementos identificados, através do domínio e da influência católica na formação feminina, projetamos o nosso corte cronológico: inicia-se em 1928, quando foi fundado o colégio para moças, período este caracterizado por fervorosas discussões no campo educacional que abrangem aspectos religiosos e republicanos. Já em relação à data limite de nosso estudo, centra-se em 1935, quando efetivamente formaram-se as primeiras normalistas no Estabelecimento de Ensino estudado.

Para tanto, o corpo documental que serviu de base para essa pesquisa, focalizou a Escola Normal N. Sra. do Patrocínio e consiste em: a) Documentação da História da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria (150 anos 1845/1995 - Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar); b) Arquivos do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, onde se localizam as Disciplinas e currículo oferecidos pela escola, procurando focalizar aspectos do cotidiano escolar; c) As correspondências entre as Irmãs do Sagrado Coração de Maria e o Bispo Dom Lustosa e o estatuto interno; d) Livro de Atas, e) Livro de Chamada (presença das alunas).

Julgamos de suma importância a documentação referente ao Patrocínio College, e ao Colégio Dom Lustosa, levantamentos históricos na Casa da Cultura de Patrocínio. Dentre os documentos pesquisados estão: Jornais, fotos e documentário sobre a fundação da escola. Livro de atas da Câmara Municipal de 1928 e o jornal oficial da cidade entre os anos 1920-1930, “*Cidade de Patrocínio*”. Buscamos nos arquivos da Diocese de Uberaba, documentação sobre a diocese, à qual pertencia Patrocínio naquele momento histórico. Realizamos também, entrevistas com ex-alunas, com o objetivo de compreender a realidade do cotidiano da instituição, como subsídios de pesquisa, pois a história oral pode nos responder as “necessidades de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdam os dilemas e as benesses da vida no presente” (MEIHY, 2002, p. 20). Além disso, essas entrevistas são importantes para percebermos a cultura escolar desenvolvida no interior da instituição e como tal cultura é apropriada no cotidiano das alunas.

O resultado deste trabalho de pesquisa está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, *A formação da mulher na modernidade: a configuração de uma educação maternal*, tivemos a intenção de configurar o contexto da modernidade e o seu significado para a educação feminina. Compreendendo as perspectivas de grandes teóricos do período: Erasmo,

Vives, Comenius, Fénelon, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Comte, para o papel da mulher e a sua formação. Analisamos como a modernidade, em suas dimensões, foi um projeto masculino que subtraiu à mulher direitos mais amplos enquanto cidadã. Ao mesmo tempo, desenvolveu o conceito de vida privada como espaço naturalmente feminino. Contraditoriamente, os tempos modernos registraram um estilo de vida diferente, exigindo mudanças e novas características em todos os âmbitos da sociedade e, por conseguinte, no campo educacional. Porém, não deixaram de assinalar à mulher um projeto conservador.

Para completar nossa análise, no segundo capítulo, *A Mulher Republicana: Entre a humanidade e a religião, a guardiã da moral*, dirigimos o nosso olhar para a realidade brasileira, buscando interpretar como os conceitos Igreja, Educação, Progresso e Mulher, estavam atrelados num discurso moderno, mas que, ao mesmo tempo, constituiu-se conservador. Entendemos que foi significativo abordar como a República nasceu da ansiedade pelo progresso e desenvolvimento, mas, da mesma forma, foi palco de conflitos e divergências com a Igreja. No bojo desta divergência a mulher e a sua formação tomaram amplitudes moralizadoras, para uma república que buscava no progresso as suas transformações, ou para a Igreja que buscava nesta moral a amplitude do seu conservadorismo. Além disso, houve a necessidade de entendermos a mulher em Minas Gerais e a história da sua educação, com a intenção de nos aproximarmos do nosso objeto e com a finalidade de compreensão das peculiaridades mineiras na organização das suas cidades, do seu ensino e da presença católica na sociedade.

No terceiro capítulo, *A Restauração da Igreja no Brasil: Um projeto educativo? O presente estudo focalizou como a Igreja Católica, a partir do seu projeto de restauração, investiu no setor educativo através da presença de Congregações Religiosas no contexto Brasileiro, especificamente no Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, a partir dos primeiros anos Republicanos. Tais Congregações investiram, também, em Escolas Normais, estes*

estabelecimentos foram importantes para a formação de professoras primárias diante da necessidade de expansão da escola no país e na região. É abordado o processo de feminização do magistério, neste contexto, o qual aconteceu no Brasil já nos últimos anos do século XIX.

No quarto capítulo, *Educação Católica Feminina: Contornos Traçados na Escola Normal Nossa Sra. do Patrocínio*, apreendemos a fundação da Escola Normal Nossa Sra. do Patrocínio, buscando entender as relações desta instituição de instrução feminina, como canal de propagação do ideário católico. Portanto, foram nossos objetivos: analisar a disciplina estabelecida pela instituição, seu currículo, os comportamentos, as representações de mulher e o ideário católico voltado para a formação feminina. Foram focalizados aspectos do cotidiano, os processos de avaliação e aprendizagem; como também, a relação professora-aluna. Para constituir assim, nossa evidência mais significativa: A Escola Normal N. Sra. do Patrocínio teve como propósito atender ao projeto de evangelização e restauração católicas.

O que despertou nossa curiosidade foram as cartas enviadas pelo Bispo Dom Lustosa à elite patrocínense, com o propósito de obter apoio da sociedade para a fundação da escola de rapazes (Dom Lustosa, 1927) e, mais tarde, a escola para moças, referindo-se à importância da educação que seria transmitida aos jovens, com o objetivo de manter a autoridade católica na formação da juventude patrocínense. Não descartamos porém, que um estudo sobre a escola e suas práticas escolares possibilita-nos compreender representações construídas e reproduzidas pela sociedade no cotidiano escolar.

Em síntese, o interesse em estudar a Escola Normal N. Sra. do Patrocínio, justifica-se pela importância dada à história das instituições escolares em Patrocínio, que aos poucos foram sendo desenvolvidas, principalmente para a formação feminina no final da República Velha. Ora, esse período foi o ponto-de-partida para diversas transformações sociais e econômicas na cidade. Todavia, o que o torna peculiar são as importantes análises feitas sobre o conceito de modernidade/mulher/Igreja/Educação, numa relação dialética entre o

novo e o velho, entre o moderno e o conservador. Assim, julgamos relevante esse estudo, pois visa compreender, não apenas a História da Educação Brasileira, mas as suas representações e dimensões locais. É nesse contexto, contraditório em si mesmo, que procuramos desenvolver nosso trabalho, buscando recuperar a memória histórico-educacional de Patrocínio, na qual a cidade foi construída e se alargou, ao mesmo tempo, em que interesses católicos iam projetando a formação da mulher.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DA MULHER NA MODERNIDADE: A CONFIGURAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MATERNAL

A mulher foi criada para a família e para as coisas domésticas. Mãe e dona de casa, esta é a sua vocação, e nesse caso ela é benéfica para a sociedade inteira [...] Professoras mães ou mães professoras, elas moldam a sociedade. (PERROT, 1998 p. 9;103).

Este capítulo analisa o pensamento de importantes teóricos da educação moderna que pensaram a formação feminina. Uma breve apresentação da história da educação feminina na modernidade com objetivo de compreender as diversas relações construídas em torno do ser mulher e as suas representações, que estavam associados à concepção de sua educação. Por isso, a importância de olharmos para a modernidade, em seu contexto social, com o objetivo de compreender este “novo tempo”, enquanto propagador de um novo ser humano, mas que em sua realidade, permitiu prevalecer na contradição o seu discurso, ao reforçar e reproduzir as imagens já construídas da mulher. Além disso, compreendemos que a mulher levou à presença pública suas qualidades maternas, à medida que a própria modernidade a elegeu como educadora.

1.1 A mulher na família moderna

O estereótipo construído sobre a mulher (mãe - esposa - dona-de-casa) permaneceu como ponto decisivo na configuração da mulher, sem muita alteração pela modernidade, pois a casa ainda era o seu espaço, sendo qualificada como rainha do lar, dedicando-se integralmente à família e aos cuidados domésticos.

O espaço familiar permaneceu como fundamental para a sociedade moderna, foi nele que a mulher burguesa edificou sua influência moral na educação dos filhos. Quanto mais abastada a família, mais a mulher sofria as complexidades dos modelos sociais, necessitava de viver para o lar, administrar as empregadas, cuidar do marido e manter certo *status* diante da sociedade, enquanto a mulher do povo estava mais livre para o público, pois precisava ajudar nas despesas domésticas. Deste modo, é indispensável assinalar que,

na Idade Média foi muito intenso o processo de doutrinação das mulheres e a caracterização de seu ser ligado às paixões, ao sentimento, em detrimento da razão e à maternidade. Durante este período, a Igreja e seus clérigos, que produziam a maior parte das obras dirigidas às mulheres, buscaram a pacificação das jovens através de modelos, e as mais velhas e anciãs auxiliaram nisto por representarem geralmente a prudência, a virtude e a castidade (ARCE, 2002, p. 78-79).

Esta educação era responsável por conter os instintos femininos, tidos como perigosos e nocivos. Desta forma, entendemos que a modernidade não excluiu estas representações femininas – perigosa, impura, bruxa, - mas conferiu novas conjunturas ao reforçar as formas representativas da mulher: esposa-mãe.

Dentro desse aspecto, modelos femininos foram exaltados para amalgamar o modelo social de mulher: a mulher passiva, mãe e dona-de-casa, que cumprisse a sua vocação, estaria mais próxima da pessoa de Maria (submissa e abnegada), portanto, seu santuário era dentro do lar. Quanto à mulher pública, exposta aos olhares dos homens, essa era comparada com Eva: impura e perigosa para a ordem e harmonia da família. Esses modelos femininos

delineavam o comportamento da mulher e correspondiam aos seus papéis sociais. Ou seja: a mulher piedosa deveria viver no lar e para o lar.

Cabe ressaltar que, as relações desenvolvidas, como consequência dos novos modelos sociais estabelecidos pela modernidade, provocaram modificações, também, na organização familiar. Conforme Ariès, “o sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV, XVI. Até então, a concepção particular que o povo medieval tinha sobre a família constituía-se em linhagem” (ARIÈS, 1981 p. 213). A família, neste modelo, não conhecia individualidade entre o cônjuge e os filhos, mas era vista de forma coletiva; as gerações mais velhas exerciam autoridade e tomavam as decisões importantes para a preservação dessa linhagem. Isso permitia que o filho primogênito recebesse todas as “regalias” (herança, nome) como garantia de continuidade e tradição da linhagem.

Diferente dessa conjuntura, “a família conjugal moderna seria, portanto, a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão” (ARIÈS, 1981, p. 211). As famílias voltaram-se para sua individualidade e a figura do homem-marido tornou-se importante como chefe de família.

Nesse contexto, a criança era ocultada num mundo de “gente grande”, ao misturar-se aos adultos. Não havia uma distinção entre o que era ou não reservado às crianças: suas vestimentas não se distinguiam das dos adultos, pois “assim que deixava os cueros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (ARIÈS, 1981, p. 69). Da mesma forma, procediam, quanto aos jogos, festas, danças e brincadeiras, ações que mobilizavam toda a coletividade ou grupo social. As atividades sociais não eram específicas para determinada idade, permitindo que as crianças compartilhassem dos mesmos jogos que os adultos, independentemente, se adequado ou não à idade infantil, noção essa que não existia naquele tempo.

As mudanças ocorridas na estrutura da família permitiram que, tanto a mulher, quanto a criança, exercessem novos papéis, “essa cultura centralizava-se nas mulheres e nas crianças, com um interesse renovado pela educação das crianças e uma notável elevação do estatuto mulher” (ARIÈS, 1981, p.25), enquanto figura capaz de ser a promotora da educação infantil. Conforme analisa Perrot (1998 p. 149), as donas-de-casa burguesas, coagidas, “investiram na casa, comandaram seus domésticos, educaram seus filhos, especialmente, suas filhas, edificando uma mística feminina que tinha sua influência moral.”

Ao percebermos esta realidade, verificamos que a questão do gênero permanece, ao diferenciar o homem da mulher, o menino da menina: “O sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos” (ARIÈS, 1981, p. 214). A questão do gênero, não só foi realidade para a mulher, como influenciou a vida da criança, no que concerne ao ser menina, à qual a realidade era ainda mais crítica, pois era excluída da educação escolar e os hábitos da precocidade infantil feminina eram muito mais fortes que nos meninos.

As meninas casavam entre 11 e 13 anos de idade; já aos 10 anos deveriam saber chefiar uma casa e ter o conhecimento doméstico. Aliás, era esta a única prática ou conhecimento que poderiam adquirir: meninas não estudavam, tornavam-se mulheres, mesmo sendo ainda crianças. Enquanto os meninos iam para a escola, as meninas permaneciam em casa aprendendo as atividades relacionadas ao lar. Isso permitiu que “a extensão da escolaridade às meninas não se difundisse antes do século XVIII e início do XIX” (ARIÈS, 1981 p.233).

A emergência de novo modo de tratar a instrução da infância, que fez despertar nos intelectuais modernos a preocupação com a formação feminina. Percebemos essas características nos discursos de Erasmo, Vives e Comenius, assim como em importantes propulsores modernos: Fénelon no século XVII, Rousseau no século XVIII, Pestalozzi no

século XVIII e XIX, Froebel e Comte no século XIX, que, preocupados com a formação da infância ou do novo homem moderno, refutando os antigos “cuidados” destinados à infância e o seu desenvolvimento, direcionaram seus olhares para a educação da mulher, como primeira educadora dos filhos.

1.2 Os subsídios educacionais de uma modernidade em desenvolvimento.

A vida social está impregnada de mitos, de símbolos, de metáforas, de crenças e, claro, de representações que não podem ser ignorados. Tais fatores associam-se com o discurso educativo e com a visão de mundo e de homem que queremos formar. Entendemos que os novos momentos, incitados pela renascença ou pelo próprio humanismo e pela modernidade, não só despertaram as faculdades da natureza humana, mas decorreram-se em movimentos intelectuais, estéticos e sociais. Considerando que todos esses fatores possuem suas implicações educativas, eles carregam para a Educação uma nova visão do mundo e do homem.

Neste contexto, entendemos que, a partir do período entre os séculos XV e XVI, a produção pedagógica adquiriu multiplicidade e riqueza. Houve uma necessidade de desenvolver o projeto pedagógico para esta nova realidade. Novos olhares são voltados para a escola, para a natureza da criança, para sua aprendizagem desde a tenra idade e para o seu desenvolvimento. Os jogos passaram a ser considerados método educativo e a relação professor-aluno tomou outras direções diante do olhar de novos educadores. É nessa perspectiva que a educação passou a ser amalgamada por uma função civil, ou seja, a “educação do cidadão, gentil-homem e do governante” (MANACORDA, 2002, p. 187). Acrescentado a esta realidade, desenvolveu-se uma significativa valorização dos originais, o

que permitiu o ensino do grego e latim ser considerado fundamental para a leitura dos clássicos.

Foi neste cenário que surgiram diferentes concepções ligadas à educação, entre elas destacam-se: Erasmo, Vives e Comenius, importantes educadores, que fundamentaram o modelo educacional moderno. Como teóricos da educação, preocuparam-se com a prática educativa, criticaram as condições educacionais de suas épocas e focalizaram novos olhares sobre a formação feminina, o que permitiu que seus textos fossem enriquecidos com o cuidado e o interesse pela educação da mulher. Assim, consideramos estes autores importantes teóricos educacionais, pois não só lançaram a problemática da educação feminina, como procuraram alicerçar tal educação. Tais conteúdos permitem-nos entender como a educação pode manter e elevar o papel culturalmente estabelecido para a mulher.

1.2.1 Erasmo

Erasmo de Rotterdam (1467-1536), considerado o mais importante humanista, caracterizou a educação com um fim social. Por isso ela constituiu-se como obrigação de governantes e eclesiásticos. Desenvolveu textos escolares, como: *Colóquios*, que discute os abusos provocados pelas famílias, Igreja, mosteiro e Estado; *Adágios* e *A Educação do homem cristão*. Sua pedagogia censurou os problemas e defeitos da educação de seu tempo. Criticando a escolástica, ele escreveu em forma de sátira *O Elogio da loucura*, e contrapôs-se aos Ciceronianos que defendiam uma educação latina, da qual Cícero era o representante máximo. Para compreendermos sua visão, escolhemos a obra *A Civilidade Pueril* como importante texto para configurarmos o seu tempo e a sua concepção de educação e infância, embora nela apareça de forma muito concisa o papel feminino.

Erasmus escreveu seu livro ao muito-nobre Henri de Bourgogne, filho de Adolphe, príncipe de Veere Criança (ROTerdão, 1978, p. 67). Para ele, era importante ter um nobre como modelo de procedimento para outras crianças. Daí a sua convicção ao dizer: “no entanto as crianças aceitarão mais facilmente os preceitos dedicados a um jovem de elevada posição e com um grande futuro”. Este exemplo seria um encorajamento para os filhos nobres, como para todas as outras crianças no que diz respeito ao comportamento e ao relacionamento.

Como “Livro escolar, nele a civilidade tornou-se então, de novo o que nunca deixara de ser: uma compilação de regras de comportamento, cujo respeito era indispensável à vida pacata de uma pequena comunidade” (ARIÈS, Prefácio. In: ROTerdão, 1978, p. 15). Assim seu conteúdo tornou-se muito importante para a convivência em lugares onde a cordialidade era essencial para a boa conduta. Mesmo que servisse com um excelente lembrete aos adultos, era “uma criança que Erasmo queria formar” (ROTerdão, 1978, p. 74). Estende, desta maneira, os cuidados para com o seu comportamento em diversos momentos: ao vestir, ao andar, ao sentar-se à mesa, ao cumprimentar etc. Estas características são bem minuciosas e detalhistas nas descrições de Erasmo.

Ao escrever aos pais, houve a preocupação com os cuidados em relação ao infante, como horário para ausentar-se de casa, não deixá-lo virar um “comilão”. As características como pudor e bons costumes fazem parte do currículo de uma criança bem educada; daí sua preocupação com a higiene, pois “é conveniente que as roupas se apresentem limpas e cuidadas, também é preciso que elas caiam bem” (ROTerdão, 1978, p. 82). Portanto, seu programa educacional voltava-se para a conduta, o comportamento e as civilidades. A arte de educar as crianças divide-se em várias partes:

a primeira e a mais importante é que o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade; a segunda, que ele se entregue às belas-letras e nelas mergulhe profundamente; a terceira, que ele se inicie nos deveres da vida; a quarta, que ele se habitue, desde muito cedo, às regras da civilidade. Ninguém escolhe o seu país

ou o pai, mas todos podem conquistar qualidades e boas maneiras (ROTerdão, 1978, p. 69 et passim).

De fato, sua inquietação era o estudo da criança e os seus cuidados; defendia uma educação intencional, ensinada desde cedo e adequada à idade da criança, exigia que os mestres estivessem preparados para saber despertar os interesses dos alunos. Este novo olhar para a infância, ou para o próprio desenvolvimento da criança, os seus cuidados, o saber distinguir entre o que pertence ao adulto ou à criança são características importantes para compreendermos a modernidade em seu surgimento, e os diferentes papéis atribuídos a ela.

Nesta exposição de civilidades que Erasmo manifestou uma pequena observação para a mulher: “O silêncio é o melhor adorno das mulheres e, mais ainda, das crianças” (ROTerdão, 1978, p. 95). Esta ressalva dada à mulher reforçou o nítido papel feminino: permanecer em silêncio sob os cuidados dos pais ou do marido, enclausuradas em suas próprias casas, destinadas aos afazeres domésticos: Se solteira, aos cuidados dos pais, se casada, aos do marido, se mãe, também aos cuidados dos filhos.

Conforme Monroe (1958, p. 179), “Erasmo aponta a função materna”, esta função não foge das representações sociais que definiam a mulher e a sua ação na família e na sociedade. Isto permite-nos entender que, como homem de seu tempo, mesmo inovando diante dos seus escritos educacionais, filosóficos e teológicos, Erasmo não deixa de reforçar diferenças e defini-las como inferiores em relação à mulher no século XVI.

1.2.2 Luis Vives

Importante humanista espanhol Luís Vives (1492-1540), tendo sido influenciado por Quintiliano e Erasmo, para alguns historiadores foi o mais original dos dois, graças aos seus importantes escritos sobre a educação: *Diálogos, A Instrução da Mulher Cristã, Deveres do*

*Marido*¹ (LUZURIAGA, 2001, p. 101). E, é importante não somente pelo fato de escrever bem sobre a educação, mas por ser considerado o mais moderno deles pela aplicação da psicologia à educação. Para ele, o ensino deveria acontecer a partir das sensações que chegariam à imaginação e à razão. Defendia o método indutivo e experimental, o que contrastava com o ensino dedutivo e dialético de seu tempo.

Para esta formação, Vives compila o seu livro *A Instrução da Mulher Cristã*, o qual dedica à Sereníssima Senhora Dona Catarina de Espanha, Rainha da Inglaterra. A finalidade de Vives foi formar a mulher para a vida. Seu discurso, voltava-se para a primeira idade até o seu casamento, assunto este tratado no primeiro livro. No segundo, ele delineou a instrução da mulher casada e no terceiro livro falou sobre a viúva.

Para Vives, a formação da donzela deveria começar desde a tenra idade, uma educação maternal, para que, desde cedo, ensinasse a compostura e corrigisse os defeitos de seu sexo. Deste modo, ele criticou a condição educacional feminina, pois esta era alcançada com pouquíssimos preceitos, em relação ao que é destinado à educação dos homens. Em muitos momentos, para reforçar seu diálogo, recorreu a autores gregos e patrísticos. Neste caso, para a educação feminina, ele se espelhou principalmente, no próprio cuidado de São Jerônimo quanto à formação da mulher:

Tertuliano, São Cipriano, São Jerônimo, São Ambrósio, São Augustinho e São Fulgêncio discorreram sobre as virgens e as viúvas, mais atentos a persuadir um gênero de vida do que formá-lo. Tudo será levado aos extremos no elogio à castidade, zelo magnífico à propósito, digno de suas recomendações e de sua grande santidade, mas foram grandemente raros em dar preceitos e normas de vida, pensando ser tarefa principal exortar ao máximo e elevar a mão ao mais alto, que humilhar-se para acentuar o mais baixo (VIVES, 1947, p. 985, 986).

Ao evocar as eloquências desses teólogos patrísticos, Vives apontou as fragilidades do discurso deles. Então sua proposta foi a formação moral da mulher, que se refletiu na prática,

¹ Vives exerceu muita influência nas terras Lusitanas, diante de João III, rei de Portugal: incentivou a criação de um sistema de ensino, uma reforma nas escolas e a criação da Universidade de Coimbra. Portanto, “Luis Vives enalteceu a magnífica ousadia dos filhos de Luso, seus progenitores, que vindos da Lusitânia, se aventurarão a mares nunca antes navegados, a explorar terras virgens e a esquadrihar nos céus novas e desconhecidas luzes... façanhas todas estas superadas pela evangelização” (RIBER, Lorenzo. In: VIVES, 1947, p. 192).

ou no modo de vida delas. Este pensamento fez com que Vives fosse rígido e detalhista quanto às normas morais de seu livro. Ele trabalhou cada detalhe da vida feminina, desde a sua tenra idade, até ao seu casamento e viuvez. Falou sobre os primeiros exercícios, a doutrina ensinada, quais autores deveriam ser lidos, a virgindade, o trato que a mulher deveria dar ao seu corpo, os atavios, o retraimento, as virtudes e os exemplos que a mulher imitaria, qual o comportamento da mulher fora de casa, as danças e os bailes, o casamento. Ensinou às donzelas como buscar o esposo, e às casadas como se comportar com o marido; o cuidado dos filhos e outras normas.

A aprendizagem feminina voltava-se para a formação, não apenas moral, mas doméstica também. Desde pequena, a menina deveria brincar com utensílios domésticos. Estes receberam de Vives grande importância, pois,

aqueles utensílios fundidos em chumbo ou estanho que reproduzem em miniatura o objeto doméstico que são tão abundantes nessa Bélgica. Isso é para a menina um agradável entretenimento que brincando lhe ensina os nomes e a utilidade de cada um desses imprescindíveis utensílios (VIVES, 1947, p. 992).

A este plano educacional, Vives reforçou a aprendizagem da costura: “trazer a lã entre as mãos, torcer o fio com seu dedo; isto a envia a coser; a envia a trabalhar. Em todos os tempos foi o lanifício a ocupação e a arte da mulher honesta” (VIVES, 1947, p. 993). Estas características são reforçadas quando Vives evocou o exemplo da Rainha Isabel na criação de suas filhas, todas nobres e mulheres estimadas por todos:

A rainha dona Isabel, esposa do rei don Fernando, quis que suas quatro filhas fossem hábeis em tecer, coser, bordar; duas das quais foram rainhas de Portugal, a terceira vemos que é da Espanha e é a mãe do Imperador Carlos, e a quarta é mulher honestíssima de Henrique VIII da Inglaterra. (VIVES, 1947, p. 994).

De fato, ao reforçar o modelo de uma mulher prendada, Vives lhe destinou o espaço privado como principal local para a sua vivência; a mulher não deveria sair de casa, pois colocaria em risco o seu pudor, e as suas virtudes. Se vivesse ociosa deveria ao menos ler. Aqui entendemos outro ponto importante da formação moral em Vives: a leitura das mulheres estava limitada aos textos bíblicos e alguns filósofos:

Eu quero que a mulher se limite exclusivamente àquela parte da filosofia que se dirige à formação e ao melhoramento dos costumes. Isto é, para ser útil somente para si, para os filhos e para as irmãs no Senhor. Pois não parece bem que a mulher seja diretora de escola, nem alterne com o homem, nem fale em público, e entretanto, ensinar aos outros pode total ou parcialmente estragar o verdor de seu pudor, acabando por agitá-lo por inteiro. Se ela é uma mulher boa, é melhor ficar discreta em casa e desconhecida dos outros (VIVES, 1947, p. 1001).

Acaso alguns perguntem quais os livros devem ser lidos. Pelo que façam a leitura dos que são conhecidos de todos, a saber: Os evangelhos, Atos dos Apóstolos, assim como as Epístolas, os livros históricos e morais do Velho Testamento. São Cipriano, São Jerônimo, São Augustinho, São Ambrósio, São João Crisóstomo, São Hilário, São Gregório, São Fulgêncio, Tertuliano, Platão, Cícero, Séneca e outros semelhantes (VIVES, 1947, p. 1005).

A educação feminina defendida por Vives, embora apresentasse em seu currículo a leitura dos clássicos, da filosofia, procurou traçar um planejamento educacional altamente moralizante para a mulher. Negou a docência feminina (lembremos de que esta não era uma necessidade da época; vai ocorrer a partir do século XIX), e avigorava uma vida enclausurada no próprio lar. Esta realidade foi reforçada pela própria concepção de mulher apresentada por ele:

Visto que a mulher é um ser fraco e não é seguro o seu juízo, como muito exposto ao engano (segundo demonstrou Eva, mãe dos homens, que por muito pouco se deixou levar pelo demônio), não convém que ela ensine [...] com sua autoridade de mestra influencie seus ouvintes e os arraste facilmente ao seu próprio erro, (VIVES, 1947, p. 1001).

Tal visão levou o próprio Erasmo, amigo de Vives, a comentar e alertá-lo diante de sua rigidez e severidade quanto à formação moral da mulher. Erasmo fez isto com certo tom de ironia:

O que dizes me parece muito bom, sobre tudo o que é referente ao casamento [...] Porém, se moderasse seu fervor nas palavras, certas coisas seriam mais suaves. Acerca do casamento, tens te mostrado duro com as mulheres; espero que sejas mais brando com a tua. E dos enfeites, tu falaste muito[...] (RIBER, Prefácio. In: VIVES, 1947, p. 173).

A incapacidade pela qual a mulher era vista, tornava-a um ser incompleto, que necessitava da severa vigilância do homem (pai, marido). As qualidades como castidade, pureza, piedade eram características que precisavam ser protegidas. Daí o imperativo de tamanha vigilância. Esta era a mulher “perfeita” delineada pelas tintas de Vives.

O olhar para o casamento, para a família instiga-o a delinear também o molde do homem perfeito. Então, escreve o livro *Deveres do marido*, dedicado ao Dom João de Borja, Duque de Gandía. A partir do estudo deste livro, compreendemos que a voz de Vives é tão somente orientar o esposo a saber controlar os vícios e costumes de sua esposa; como a vigiá-la constantemente contra o ócio e a vida pública. Ele trata com os homens, dos mesmos assuntos dirigidos às mulheres, para que estes saibam lidar com as mulheres e controlar tais diferenças. Ensina a como escolher uma esposa, defendendo um amor cortês, o que torna a completude espiritual do homem fator fundamental na sua caminhada.

Entendemos que o pensamento de Vives sobre a formação feminina, não olvidava o seu contexto social, mas apresentava características inovadoras, por delinear um projeto pedagógico para a mulher, a qual, com o desenvolvimento da modernidade, estava emergindo nos novos tempos, mesmo que associada às representações frágeis desenvolvidas sobre ela: mãe, esposa, dona-de-casa ou criatura incompleta, submissa, incapaz.

De fato, estes escritos concebidos, naquele século, sobre a mulher produziram muitas outras discussões posteriores. No século XVII, presenciamos a importância de Comenius como teórico da educação.

1.2.3 Comenius

Jan Amos Seges (depois Komensky da aldeia de Komna) nasceu em Nivnice (Morávia) em 28 de março de 1592. Ele viveu numa época de turbulência religiosa. Em 1627, o catolicismo tornou-se religião oficial do reino boêmio e ele preparou e organizou o exílio dos Irmãos.

Ao escrever *A Didática Magna*, sua primeira intenção foi solidificar uma educação universal, assim como desenvolver a base para o ensinar certo e obter resultados. Segundo ele,

este ensino deveria ser ministrado de forma fácil para que docentes e discentes não se enfadassem, mas encontrassem prazer na relação pedagógica: ensino-aprendizagem ou professor-aluno. Assim, procurou delinear aspectos importantes para a formação da criança na escola. A perspectiva essencial da teoria pedagógica apresentada por Comenius como o princípio da educação universal, deve ser entendida como “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2002, p.13), independentemente, do gênero, da classe ou condição social.

A partir destas características, a educação começaria desde os primórdios da infância. Deveria ser útil para a vida do ser humano, pois apresentava a função de aperfeiçoá-lo e ensiná-lo a viver. São os pais os primeiros responsáveis pela educação das crianças, seguidos pelos preceptores.

Comenius reconheceu a deficiência no preparo dos pais, dos preceptores e da própria escola, para a realização de um ensino útil. A reforma da escola seria essencial para que o seu projeto fosse alcançado. Desta maneira, preocupou-se em difundir a instrução cristã para o desenvolvimento da piedade, da cultura e costumes honestos. Isto o permitiu preocupar-se com a ação social da prática educativa cristã “que providência tomar para mandar os filhos dos pobres para a escola?” Respondendo a esta pergunta, Comenius incitava a todos, inclusive os teólogos, para que se animassem, aconselhassem, exortassem e estimulassem nesta “empresa tão útil e universal” (a escola), expondo esta tarefa como uma oferta de serviço para Deus.

O apelo a todos os eruditos, para que fundassem finalmente um Colégio capaz de elaborar livros realmente “panmetódicos”, deveria ser realizado com a ajuda de Cristo, e se exemplificou na exortação de Lutero: “Se para edificar cidades, fortaleza, monumentos, arsenais, se gasta uma moeda de ouro, será preciso gastar cem para instruir bem um só jovem, para que, feito homem, possa guiar os outros no caminho da honestidade” (COMENIUS, 2002, p. 9). Influenciado por este pensamento reformado, Comenius via a difusão do ensino

como primordial para a educação cristã e formação do homem. Então, se preocupou em desenvolver

o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão, escolas tais, que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética agradável e sólida (COMENIUS, 2002, p. 11).

Seu plano educacional deveria começar pelas bases mais profundas. Desse modo, desenvolveu o método de ensino das ciências, das artes, das línguas, da moral e da piedade, ponderando os quatro estágios da escola: materna, vernácula, latina e acadêmica, visando oferecer uma educação sólida e agradável ao aluno. Para isto, tanto Vives, como Sêneca são importantes bases educacionais apontadas no discurso de Comenius.

As escolas deveriam ser espalhadas pelo reino, da seguinte forma: A escola materna precisava- estar em todas as casas; a vernácula, em todas as comunidades, burgos ou aldeias; o ginásio, em todas as cidades; a Academia, em todos os reinos e nas províncias maiores. Isto possibilitaria o que Comenius julgou como o acesso escolar para todos, sem distinção de classe ou gênero. Sua preocupação com uma estrutura escolar o fez desenvolver um programa estruturado para os diversos graus escolares, e estabeleceu a própria “filosofia cristã escolar”.

Na verdade, Comenius defendia uma educação gradual, exemplificada na natureza. Para ele, a primeira vida (o útero materno), prepara para a segunda vida (nascimento, o corpo). Ambas consistem numa preparação eterna. Assim, tudo acontece gradualmente, ou seja, “o tempo transcorrido no útero materno é uma preparação para a vida no corpo. Também o tempo transcorrido no corpo, é preparação para a vida que dará continuidade à vida presente e durará por toda a eternidade” (COMENIUS, 2002, p. 52).

Entendemos três aspectos importantes à vida humana na sua concepção: Primeiro, a importância da instrução, como o conhecimento de todas as coisas, das artes e das línguas. Em segundo lugar, os costumes, ou seja, a correção do comportamento externo, mais o

equilíbrio interno e externo dos movimentos da alma. Por último, a piedade ou a religião; a interna veneração com que o espírito humano se liga e se vincula à divindade suprema. Estas três coisas consistem na base da vida tanto presente como a futura.

Para tal fim, ele valorizou os sentidos: “todas as coisas devem ser postas diante dos sentidos”. O conhecimento tem o seu início, necessariamente, nos sentidos, “pois não há nada no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos”. Somente fazendo, a criança pode aprender. A lei do “aprender fazendo”, isto deve tornar o ensino atual e de inquestionável utilidade: prático e significativo (COMENIUS, 2002. p. 321). Daí a importância da formação moral do aluno e o desenvolvimento de virtudes essenciais para o seu desenvolvimento: O sentimento de piedade deve ser formado desde cedo na criança, ao mesmo tempo em que se desenvolvem a temperança, a prudência, fortaleza e justiça. Com este pensamento Comenius olhou para a educação feminina e defendeu a mulher como alguém digno, a quem as portas da instrução também deveriam se abrir:

Tampouco se pode aduzir qualquer motivo válido para excluir o sexo frágil (para dizer algo de especial sobre esse assunto) dos estudos da sabedoria (seja em língua latina, seja em língua materna). Também as mulheres, assim como os homens, são imagens de Deus, participam da graça divina e do reino do século futuro; também são dotadas de inteligência aguçada e aptas ao saber (freqüentemente mais que nosso sexo) (COMENIUS, 2002, p. 91).

A mulher, deve ser vista como dotada de inteligência e apta ao saber, porque é imagem de Deus e participa da graça divina e do reino do século futuro. Esses foram critérios essenciais para o seu discurso, que naquele momento estava acima de qualquer pensamento de sua época, onde a mulher era advertida como incapaz para aprender. Mesmo defendendo tais abordagens percebemos em suas palavras finais que, embora a mulher fosse considerada por ele como alguém apta para aprender, sua educação não deixaria de apresentar complexidade. Deveria ser ensinada sobre as coisas que lhe conviriam agir: “para administrar bem a casa e para promover seu próprio bem, do marido, dos filhos e de toda a família” (COMENIUS,

2002, p. 92). Portanto, a educação da mulher seria desenvolvida a partir do seu papel de mãe e esposa e não enquanto cidadã, feita principalmente à imagem de Deus.

Ao analisarmos o discurso destes teóricos da educação nos primórdios do modernismo, verificamos o quanto eles foram importantes para fundar e alicerçar o ensino que se tornava relevante para esta nova estrutura social. Principalmente ao fundamentar os primeiros escritos para a educação feminina. Este discurso não se desassociava das próprias representações do ser mulher nesta sociedade. Ao serem transportados para o contexto escolar, também amalgamavam-se pelas próprias construções sociais estabelecidas. De fato, entendemos que a escola como espaço “político e dinâmico, caracteriza-se por sua dimensão de produção e reprodução da sociedade”, conforme é apontado por Petitat (1994, p. 38). É, também pela educação, que os sujeitos aprendem e desenvolvem práticas, hábitos e atitudes que reproduzem o já estabelecido pela sociedade. Portanto, percebemos que o discurso feminizante destes educadores, ao mesmo tempo em que emancipava o direito educacional feminino, também reproduzia características femininas e suas práticas sociais.

Este pensamento levou-nos a entender a concepção de outros educadores como Fénelon, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Comte que, em diferentes momentos (séculos) da modernidade configuraram a mulher e sua prática educativa. Esta leitura histórica permite-nos abranger a forma pela qual a educação feminina vai se adaptando às reais necessidades modernas.

1.2.4 Fénelon

Fénelon (François de Salignac de la Mothe-Fénelon), que viveu entre 1651 e 1715, de procedência nobre, seus escritos e posições educacionais corresponderam às opiniões de seu tempo. O realismo era o pano-de-fundo que sustentava a educação de sua época. Valorizava a

individualidade do aluno, ao mesmo tempo em que procurava substituir o ensino do conhecimento verbalista de sua época, pelo conhecimento das coisas, afirmando a idéia que cada profissão ou classe social demandaria uma educação peculiar. Daí se originou uma educação nobiliária e as idéias de Fénelon fazem parte desta classificação (Cf. LARROYO, 1970, p. 437). Esta educação tinha como principal alvo formar o nobre, cujo objetivo era conquistar um lugar de destaque na corte. Para tal conquista a educação nobiliária valorizava o exercício cavaleiresco.

Fénelon foi importante mestre educacional na Corte Francesa de Luís XIV, foi preceptor do Duque de Borgonha, neto de Luís XIV. Ele teve grande prestígio e desenvolveu seus escritos dedicados a este Duque, com objetivo de formar a mente política do Príncipe Telêmaco. Sua experiência na educação do Príncipe desenvolveu o escrito *Les Aventures de Télémaque* (1699), dedicado à Educação do Duque de Borgonha, que morreu antes de reinar. Sua característica é de um romance mitológico, visa à sabedoria moral e religiosa.

Ele também orientou outros escritos destinados à Madame de Maintenon (esposa de Luís XIV), primeira professora da França, com finalidade de aconselhar moralmente em relação à escola que ela havia criado para meninas e moças:

Madame de Maintenon (1635-1719), foi a primeira professora da França, cria a Mainson de Saint-Cyr, uma escola para meninas e moças de famílias nobres empobrecidas, particularmente órfãs. Nela, a primeira instituição consagrada à educação feminina, fora dos mosteiros religiosos, pretendia-se fazer das meninas boas esposas e mães de família (LARROYO, 1970, p. 442).

Ao cuidar da educação de suas alunas a senhora de Maintenon foi criteriosa, quanto aos seus ensinamentos, sabia que da educação dessas meninas dependia um bom casamento, ou melhor, ela sabia que “as boas bases da família constituem o suporte do Estado, e a educação concedida às alunas de Saint-Cyr demonstra que essa edificação pela vida privada é importante para o rei” (CASTAN, 1991, p. 64), pois valorizava a família que, ao mesmo tempo, era considerada responsável pela legitimação do Estado. Então, igualando-se ao seu orientador, a senhora de Maintenon se preocupou com regras bem práticas, mas severas:

Aqui também o conselho de madame de Maintenon a suas filhas, que esperam de um marido uma liberdade idílica, assume um tom muito duro: “Mademoiselle, tereis vosso marido para cuidar e então tereis um amo (...) talvez lhe desagradeis; talvez ele vos desagrade; é quase impossível que vossos gostos sejam idênticos; ele pode querer arruinar-vos, pode ser avaro e recusar-vos; eu seria enfadonha se vos dissesse o que é o casamento” (CASTAN, 1991, p. 62-63).

Fénelon teve importante papel de conselheiro para esta instituição chamada casamento, tanto que consagrou uma longa caminhada de escritos dedicados à educação da mulher. A própria posição que Fénelon ocupava propiciou-lhe este encontro com as necessidades educacionais de sua época: Arcebispo de Cambrai, além de ser preceptor do Duque de Borgonha, ele foi o primeiro diretor de um colégio para moças, as *Nouvelles Catholiques*, cujo objetivo era converter jovens protestantes à fé católica. Isto proporcionou-lhe importante fundamento para os seus escritos, dedicados à instância do Duque de Beauvilliers, para orientar a Duquesa sua esposa, na educação de suas filhas. Além de alguns meninos, a duquesa teve oito meninas. Portanto, em 1687, compõe um *Traité de L’Education des Filles*², em resposta à duquesa de Beauvilliers, que lhe solicitara alguns conselhos relativos à criação de suas filhas.

Esse *Tratado sobre a educação das meninas*, de Fénelon foi uma obra clássica importante da Pedagogia Francesa (Cf. LARROYO, 1970, p. 442). É sob esse ângulo que buscamos abordar o pensamento deste educador em relação à mulher nestes primeiros séculos do mundo moderno.

Fénelon tratou da educação feminina de forma humanista, ao criticar a instrução monástica destinada às mulheres de sua época, pois apontava como uma educação fora da realidade. Para ele, a mulher não deveria ser educada ignorando o mundo, o qual era condenado pela cultura monástica. Contudo, o seu pensamento foi predominantemente influenciado pelas idéias de Luís Vives, que ao escrever a sua obra *Instrução da Mulher Cristã*, desenvolveu uma pedagogia feminina. Da mesma forma, Fénelon apresentou uma

² Esta obra ainda não traduzida para o português tem a seguinte tradução: *Tratado sobre a educação das meninas*. As Traduções apresentadas neste texto são de minha autoria.

educação feminina que deveria compreender a leitura, escrita, gramática, poesia e história, com leitura de alguns clássicos. Contudo, mesmo criticando a educação monástica, não olvidou a educação feminina nos seus deveres maternos e domésticos.

Por outro lado, no *Tratado sobre a educação das meninas*, inicia sua abordagem criticando a ignorância em que se encontrava a mulher de seu século: “dizem as pessoas que para as meninas não é necessário que sejam escolares, a curiosidade as faz suficientes para governar suas casas e obedecer a seus maridos” (FÉNELON, 1994, p. 37). E acrescentou: “é importante que as mulheres sejam instruídas para que saibam servir bem ao público, no sentido de educar as crianças e ajudar os homens no exercício da virtude”. Afinal, que farão as crianças quando se tornarem adultos, se as mães os deterioram desde os seus primeiros anos? Assim, Fénelon denuncia as faltas quanto à educação feminina, o que faz das suas palavras, nessa obra, práticas ao delinear as estratégias de ensino para uma mãe que necessitava de orientação. Assim, constituiu uma leitura familiar e amiga, por ser assunto tão próximo à família.

É possível observar em seu pensamento que o modelo educacional eficiente é a persuasão: O conhecimento não deveria ser apresentado como algo mecânico entre o sujeito e objeto, mas como processo ativo, em que a experiência, a sensação e a percepção sejam valorizadas na assimilação. Daí, a necessidade do aluno digerir e provar a verdade. Todo esse processo parte da visão de instrução indireta, o que possibilitaria a criança não sentir o “peso” da lição, mas assimilá-la gradualmente: “Eu igualo, acredite, que seria necessário usar somente essas instruções indiretas que não são freqüentemente enfadonhas como as lições e os protestos usados para despertar a atenção deles, os exemplos renderiam mais a eles” (FÉNELON, 1994, p. 47). Então, o princípio para que a educação seja atraente e prazerosa ao aluno, parte da necessidade do exemplo, nesta instrução indireta, e todo o professor deveria utilizar desse método para ensinar às crianças.

Fénelon se dirigiu ao mestre, afirmando: “O que você tem de melhor e de mais importante para fazer é conhecer suas faltas, como também as crianças as conhecerão [...] Evite essa inconveniência, não tema falar das faltas que são visíveis em você” (FÉNELON, 1994, p.48). Isto quer dizer que uma relação sincera entre mestre e aluno, em que o mestre, neste caso, a mãe, através do seu exemplo, deve reconhecer suas fraquezas, para que as crianças aprendam a agir bem ou diferente. Portanto, é o relacionamento aberto que dá meios para a criança agir naturalmente. Assim, está aí a possibilidade da mãe conhecer profundamente a filha, para educá-la e fazer emergir deste relacionamento a autoridade, confiança e persuasão.

Ao criar meninas, as mães deveriam acrescentar a esta educação a bondade e a brandura, para que suas filhas soubessem agir com o próximo, criados e esposos, ao exemplo de suas mães. Conseqüentemente, ele reforçou que é no ambiente familiar, principalmente no papel da mãe, que a filha encontraria o exemplo para exercer também seu papel. Consistiu numa imitação, para gerar temor e respeito nas filhas. Por isso, Fénelon criticou as mães ignorantes e incapazes de instruir: “causa muita dor a péssima educação que as mulheres recebem”, essa educação é influenciada pelo “o que elas receberam de suas mães e das paixões que mulheres mais velhas as inspiraram” (FÉNELON, 1994, p. 38).

Para remediar tal realidade, Fénelon se preocupou em primeira mão com a educação das crianças, que deveria começar desde a mais tenra idade. É a educação da infância que forma uma boa mentalidade feminina: “Para curar todas estas dores, é uma vantagem grande ser capaz de começar a educação das meninas desde a infância” (FÉNELON, 1994, p.41). Logo, Fénelon exaltou a curiosidade da criança como importante ponto para as mães valorizarem a instrução infantil, pois “a curiosidade da criança é o fundamento da natureza que vai ao encontro da instrução”. As perguntas devem, assim, ser saciadas de acordo com a capacidade da criança, de forma que a mãe comece com respostas simples utilizando o seu

próprio cotidiano, aproveitando as oportunidades que surgem naturalmente na convivência doméstica.

Ele também apregoou uma instrução atraente e diversificada. Aqui entramos num ponto muito importante de seu pensamento pedagógico: nesta formação incluem-se o uso dos jogos e, principalmente, o uso das histórias e fábulas para as crianças. Mostra-se criativo, quanto à utilização das histórias para a educação infantil; orienta as mães “contadoras de histórias”, para empregarem gestos, vozes e representações, para a narração dessas histórias. E acrescenta: “Estimulem suas narrações com tons rápidos e familiares [...] as crianças que têm imaginação rápida, acreditarão ao ver e ouvir” (FÉNELON, 1994, p. 57). Deste modo, ao valorizar a imaginação criativa da criança, reforçou a priorização nas histórias santas, o que define como uma “vantagem inestimável ensinar religião” com a utilização de histórias, isto ajusta ao ensino o prazer e o desejo pela aprendizagem.

Todo o trabalho de Fénelon voltou-se para o desejo e a complexidade de ensinar a criar uma menina. Digo complexidade, porque entendemos que o seu discurso, como de qualquer outro educador, não está isento da realidade que o norteia. No conjunto de sua obra, é nos últimos capítulos³ que o pensamento de Fénelon apresenta-se peculiarmente tradicional e preconceituoso quanto à formação feminina.

A educação planejada por este educador apresentava objetivos religiosos. Logo, correspondia com estes anseios e evidenciava as características apontadas pela própria tradição sobre a mulher. Por isso, falou do cuidado que é “necessário para preservar as meninas de várias faltas do sexo delas” (FÉNELON, 1994, p.77), como: a vaidade dos adornos, as paixões, as lágrimas, o conhecimento limitado e suas conversas longas. Portanto, a beleza, o corpo feminino, como o vulto de Eva para a tradição católica, oferece perigo para a ordem social. Fénelon chegou a apelar para a necessidade de contemplação das estátuas

³ Capítulo IX: Advertências sobre várias imperfeições das meninas. Capítulo X: A vaidade da beleza e dos adornos. Capítulo XI: Instrução das mulheres sobre os seus deveres. Capítulo XII: Continuação dos deveres das mulheres e Capítulo XIII: Das empregadas.

gregas, como exemplo de beleza feminina: “agradável e majestosa” por apresentar simplicidade e beleza.

É curioso observamos que, para sanar tais deficiências, defendeu uma instrução, não muito diferente das apresentadas nos mosteiros, do princípio da privação e da repressão: “É necessário também reprimir nelas os cumprimentos muito tenros, os ciúmes pequenos, os elogios excessivos, lisonjas, a prontidão”, somando a isto, para ele é fundamental “privar, de vez em quando, as meninas do que elas gostam” (FÉNELON, 1994, p. 78-79). Concluimos que, segundo esse autor, somente no exemplo da mãe as meninas deveriam aprender a ser precisas nas suas conversas, assim como moderadas e íntegras. Trata-se de oferecer à mulher uma educação direcionada às suas funções, pois é da menina que se faz a mulher. Então, seria necessário que desde a infância as meninas fossem acostumadas a governar a casa. Por exemplo, acompanhar a mãe nas compras e no próprio cuidado da casa: “que as acostume com a limpeza simples e fácil, lhes mostrem a melhor maneira de fazer as coisas [...]”, como preparar uma sopa, ou costurar uma cortina. É no lar que é definido o próprio papel feminino: “Para este governo doméstico, nada é melhor que acostumar ali desde cedo as meninas” (FÉNELON, 1994, p. 90). Portanto, ao lado disso, o ato de saber ler e escrever, como as regras elementares de aritmética, da poesia à música, receberiam uma tríplice função: fazer a mulher, a doméstica, a mãe.

A concepção de educação feminina apresentada por Fénelon, não diferenciou, de forma substancial, dos discursos sobre a educação da mulher e cria os seus próprios paradoxos: Por causa do lar, a mulher é excluída da educação, ao mesmo tempo em que, para atender somente à função do lar, a mulher é inserida num plano educacional. Este “direito”, concedido à mulher, vai ao encontro do que a modernidade apregoou: a primeira educadora da infância. Este é o mesmo discurso que aparece em Fénelon: a mulher “é a responsável pela

educação dos seus filhos; dos meninos até uma certa idade, das meninas até que elas se casem” (FÉNELON, 1994, p. 85).

Ao criticar a educação monástica feminina desvinculada da realidade, Fénelon considerou fundamental que a mulher não fosse educada ignorando o mundo. Contudo, gostaria de concluir esta abordagem fazendo a seguinte indagação: A qual mundo Fénelon estava se referindo? De fato, a educação da mulher apresentada por ele, estava relacionada com o “mundo” lar: formar a menina para ser mulher. Isto significa ser doméstica ou simplesmente do lar. Conseqüentemente, revelou-nos um modelo de educação disciplinar para controlar ou conter a mulher e motivando-a em suas habilidades naturais como mãe, esposa e dona-de-casa.

1.2.5 Rousseau

Chamado "pai" da pedagogia contemporânea, Rousseau foi um dos primeiros pensadores iluministas que colocou no "centro da sua teorização a criança" (CAMBI, 1999, p. 343), questionando idéias concebidas de seu tempo. Apresenta-se num momento de mudanças, devido às contradições provocadas pela própria modernidade, pois as Ciências, as Letras e as Artes não melhoraram o homem, fazendo com que esta realidade contrariasse o pensamento, em relação à educação como alavanca para o progresso. Então Rousseau, colocando-se como crítico do progresso, acusou as desigualdades sociais de sua época, ou as próprias relações que foram estabelecidas pela modernidade. Assim,

Categorias como vontade geral, soberania, civilização, ciências, liberdade e igualdade ganhariam, desde então significados originais para se pensar a própria acepção moderna de democracia e de educação para a democracia. Não é por acaso que meditar sobre Rousseau é tarefa sempre clássica e sempre atual; que diz algo à nossa contemporaneidade como dizia algo ao seu tempo (BOTO, 2003, p.14).

Seu objetivo foi constituir uma nova sociedade racional, respeitosa da natureza ou da própria condição humana. Tal era o fim do *Contrato Social*, que tinha como objetivo traçar novos planos sociais para o indivíduo na sua relação com o meio, construindo um pacto alternativo:

Eu quero investigar se pode haver, na ordem civil, alguma regra de administração, legítima e segura, que tome os homens tais como são e as leis tais como podem ser. Cuidarei de ligar sempre, nesta pesquisa, o que o direito permite com o que o direito prescreve, a fim de que a justiça e a utilidade de modo algum se encontrem divididas (ROUSSEAU, 1980, p. 21).

Rousseau se preocupou com a condição humana, a desigualdade e as injustiças sofridas pela maioria. Esse momento do qual participou Rousseau, incitou-o à preocupação com a formação de um sujeito novo. Seu discurso voltava-se para o próprio repúdio da cultura, ao propiciar uma educação para a liberdade. Desse modo, pregou uma reabilitação do homem, em que a natureza, que significa vida pura, não direcionada pelos vícios e hábitos da cultura, desenvolver-se-ia livre dos vícios humanos gerados pela vida em sociedade. Para ele, o homem é munido pelo Criador de certa aptidão à perfeição. Essa educação era a única capaz de modelar o homem, proporcionando-lhe nesta formação natural os sentimentos amor-próprio, amor ao próximo, razão e liberdade.

Emílio é para Rousseau, “a utopia de formação do homem virtuoso no seio da sociedade civil corrompida”. De fato, esse projeto de educação não ocorre na sociedade do contrato, “o que talvez explique – em princípio – o rigoroso isolamento a que o educador/tutor submete seu discípulo durante os primeiros anos de vida” (BOTO, 2003, p. 7) Então, *Emílio ou da Educação*, descreve uma educação doméstica voltada não para o coletivo, como no contrato social, mas voltada para a educação de Emílio, em parâmetros individuais: Como educar Emílio para exercer seu dever de cidadão, que é também, seu dever religioso? São indagações que direcionam todo o desejo do preceptor de Emílio. A narrativa rousseauiana se constituiu sob quatro temas: Deus, natureza, sociedade e razão.

Emílio ou Da Educação, tornou-se importante tratado educativo (1762), em que Rousseau descreveu a formação e todo o desenvolvimento de seu filho/aluno Emílio, desde o seu nascimento até o casamento. Seu objetivo era ensinar Emílio a controlar seus sentimentos, apontando o dever social como primeiro plano, com o objetivo de formar a cidade perfeita, aquela que estaria no coração dos homens e que Emílio deveria se empenhar em formá-la ou alcançá-la.

Ao escrever este tratado, Rousseau o dirige, primeiramente às mães, como responsáveis pela educação dos filhos, principalmente na primeira infância. Seriam, a seu ver, “mais seguras e com melhores condições de educar do que os pais; seus deveres são mais penosos e se apegam mais às crianças” (ROUSSEAU, 1995, p.10). Ele reforçou o próprio ideário criado desde então, sobre a mulher e as suas características, quanto a sua missão maternal: ao ser dócil, meiga e abnegada, teria todas as qualidades para a formação da criança. Era portanto a pessoa mais capacitada para manter a boa ordem familiar. Ao aconselhar as mães, Rousseau procurou desenvolver, de forma específica, toda a trajetória da formação e do desenvolvimento de Emílio. Sua preocupação maior estava relacionada às condições para que Emílio se desenvolvesse livremente, propagando uma educação higiênica:

Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-na em faixas, deitam-na com a cabeça imóvel e as pernas alongadas, os braços pendentes ao lado do corpo [...] o recém-nascido precisa distender e movimentar seus membros, para arrancá-los do entorpecimento em que, juntados numa espécie de pelota, ficaram tanto tempo (ROUSSEAU, 1995, p.17).

Esses tipos de vestimentas infantis, apontadas por Rousseau, impediam o desenvolvimento livre dos membros da criança. Assim, para que seus objetivos quanto à formação da infância fossem assegurados, ele se preocupou com os cuidados que as mães deveriam ter para com eles. Então, ele não só criticou as mães que, por vaidade, não amamentavam seus filhos o tempo apropriado, como também, preocupou-se com a escolha da

ama enumerando as qualidades necessárias para a nomeação de uma ama para Emílio, pois tanto a mãe como a ama, seriam as pessoas mais próximas na educação da primeira infância.

Ao tornar-se homem, Emílio estaria preparado para a vida e pronto para encontrar a sua esposa ideal. Tema que norteou os cuidados de Rousseau para com Emílio ao escolher uma esposa, Sofia. Voltou-se para a formação de Sofia e as suas qualidades como esposa ideal. Vale lembrar que esta deveria ser uma escolha minuciosa: “Sofia deve ser mulher como Emílio é homem, isto é, ter tudo o que convém à constituição de sua espécie e de seu sexo para ocupar seu lugar na ordem física e moral”. (ROUSSEAU, 1995, p. 423). Rousseau desenvolveu o projeto educativo para a mulher (esposa de Emílio).

Embora revolucionando as idéias pedagógicas para a infância, a partir do século XVIII, com uma nova prática pedagógica (considerando a educação como função política e social); Rousseau não deixou de apresentar um projeto pedagógico tradicional para a mulher, em contraste com toda a sua concepção já apresentada para a educação de Emílio. Apresenta um modelo discriminatório, no qual a mulher deve ser “passiva e fraca”, ao contrário do homem, “forte e ativo”, configurando-a como ser sujeito a

receber uma educação relativa aos homens. Serem agradáveis a eles e honradas, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida mais agradável e doce; eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar já na sua infância.(ROUSSEAU, 1995, p. 433).

Em sua concepção, a mulher deveria receber a educação que correspondesse com a sua missão: ser apenas filha, esposa e mãe. Para isto, a mulher deveria viver para o lar, pois a exemplo de Sofia, deve ter “pouca prática da sociedade”, longe da vida pública e gozar de pouca liberdade. Logo, fechada em casa para cuidar dos filhos e da boa ordem da família. Receberia, portanto, a mais nobre e única missão, a de educar a criança: “Da boa constituição das mães depende inicialmente a dos filhos; do seio das mulheres depende a primeira educação dos homens; das mulheres dependem ainda os costumes destes, suas paixões, seus

gostos, seus prazeres, e até sua felicidade” (ROUSSEAU, 1995, p. 433). Isto tornou o cuidado doméstico a mais cara ocupação da mulher.

O discurso de Rousseau não fugia das perspectivas apresentadas por Erasmo, Vives, Comenius e Fénelon quanto à educação feminina: Sofia aprenderia a ser mulher na convivência com a mãe, sendo através desta convivência que deveria aperfeiçoar suas virtudes, assim controlar seus impulsos: “Mães fazei-vos, ao menos, vossas companheiras de vossas filhas. Dai-lhes um discernimento reto e uma alma honesta e não procureis esconder-lhes o que um olho casto pode ver”. (ROUSSEAU, 1995, p. 464). Por sua vez, acusa as mães dos defeitos e ignorâncias de suas filhas: “fazem-nas, contra sua vontade, passarem metade da vida a se enfeitar, seguindo vosso exemplo?” Ou, desculpando-se das acusações feitas às mulheres, por causa dos maus tratos de uma educação fútil voltada para puerilidade, mostrou que esta educação da mulher não é uma função masculina: “desde quando são os homens que tratam da educação das jovens?” Esta é tão somente confiada aos cuidados e atenções das mães! Em decorrência da presença feminina na escola, faz “cultivar nas mulheres as qualidades do homem e negligenciar as que lhes são peculiares, é pois visivelmente trabalhar contra elas”.

Assim, valorizava Rousseau uma educação feminina desenvolvida exclusivamente no lar e para o lar. Suas palavras ressaltavam a diferença nítida entre o que deve ser ensinado à mulher: ela e o homem “não são constituídos da mesma maneira, nem de caráter, nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 430-431). Na sua formação, a mulher deve encontrar a “moral experimental”, agir com virtude, por saber entender melhor o coração dos homens. Ele defendeu que a mulher possui virtudes e qualidades subjetivas, enquanto o homem é caracterizado como racional e superior: “A mulher tem mais espírito, o homem mais gênio; a mulher observa, o homem raciocina [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 463).

Desta maneira, a esposa ideal para Emílio deveria apresentar características essenciais que correspondessem aos anseios de seu tutor: Como protótipo, Sofia é bem nascida, tem um coração bom, além de talentos naturais, sabe os trabalhos de seu sexo, como cortar e costurar os seus vestidos: “O que Sofia sabe mais a fundo, e que lhe fizeram aprender com mais cuidado, são os trabalhos de seu sexo [...] como cortar e costurar seus vestidos” (ROUSSEAU, 1995, p. 473).

O projeto educacional feminino apresentado por Rousseau, veio reforçar, de forma conservadora, a negação de um projeto educacional mais amplo para a mulher. Evidentemente, criticou qualquer intenção da mulher para conhecer, pensar, julgar. Deixou-a apenas subjugada a “aprender o que convém saber”. Ele apresentou a mulher inferior ao homem, tanto na sua função enquanto mãe e esposa, como nas suas capacidades mentais, sendo desprovida da razão. O seu cultivo deveria apenas corresponder às suas capacidades naturais: esposa, obedecendo ao marido e ser mãe, no sentido amplo da palavra.

Embora Rousseau não seja considerado um educador (CHÂTEAU, 1978, p.171), conforme Boto (2003), “*Emílio* é alegoria para reflexão sobre o ato de educar as crianças, o seu discurso é um suporte operatório para a análise conceitual do ato educativo”. Suas idéias influenciaram toda uma prática educativa, ao se preocupar com a formação da infância, questionando o papel do educador, opondo-se às disciplinas e castigos sofridos pelas crianças por seus preceptores. Esta realidade apontou, também, para as características tradicionais defendidas por Rousseau, assim como delineou a própria formação feminina: Sofia viveria para e por Emílio; deveria ser apta para cumprir simplesmente o seu papel enquanto esposa.

1.2.6 Pestalozzi

O século XIX é visto como o século das renovações pedagógicas, mas também de conflitos ideológicos. A vida moderna, com a indústria e a democracia criou toda uma nova estrutura de sociedade, que colocava em questão a relação instrução-trabalho, ou a formação técnica que passou a ser tema dominante da pedagogia moderna. Isso provocou reformas em todo o sistema de ensino, desde à instrução elementar até à superior.

Tais mudanças redimensionaram tanto a educação, como os novos protagonistas (a mulher, a criança), que eram relegados a um plano secundário. Pestalozzi e Froebel participaram deste cenário de revoluções e renovações pedagógicas. Embora Pestalozzi tenha vivenciado os primeiros anos da Revolução Francesa e Froebel assistido apenas aos últimos momentos, ambos foram protagonistas importantes no processo de repensar e reordenar os princípios pedagógicos, como forma de edificar um “novo” ser, capaz de atender às exigências trazidas à tona pela modernidade.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), filho de pastor protestante, nascido em Zurique, não deixou de ser influenciado pelas idéias de Rousseau, pois o *Emílio* foi fonte principal neste período para a educação infantil. Ao escrever *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* (PESTALOZZI, s.d.), que se constitui de várias cartas dirigidas ao amigo Gessner, ele expressou suas inquietações em relação à educação do povo: “Me fale que já é a hora de expor publicamente minhas idéias sobre a instrução do povo. Quero fazer agora, explicando-lhe o modo mais claro e possível em uma série de cartas [...]” (PESTALOZZI, s.d., p. 19). Esse tema organizou o pensamento de Pestalozzi, revolvendo a importância da inclusão do povo na educação, devido às condições nas quais essa população se encontrava. Segundo seu pensamento, todos os males e condições em que o povo vivia estava no analfabetismo, daí a

importância que atribuiu à formação da massa, começando pela educação da primeira infância. Isso poderia proporcionar ao povo uma vida mais justa.

Em 1782, Pestalozzi publicou *Leonardo e Gertrudes*, seu primeiro livro. Assim como Rousseau, Pestalozzi elegeu sua heroína, Gertrudes, que participava da realidade de uma antiga aldeia suíça em suas condições precárias: fome, pobreza, embriaguez e autocracia. Vivendo naquele local, ela recebeu a função de exercer grande influência na formação moral de seus filhos na primeira infância, mas também na educação das crianças da vizinhança. Gertrudes foi o modelo de esposa e mãe angelical e bondosa, que afastaria do lar qualquer perigo de corrupção. Conforme Arce,

Pestalozzi apenas quer, com este livro, oferecer um guia às mães, para que a mulher não se veja embaraçada, em determinados momentos, com dúvidas em relação aos seus instintos maternos. O autor ressalta o papel primordial da família na educação das crianças, família esta organizada dentro dos modelos cristãos e tendo a mãe como guia [...] é necessário que todas as pessoas preocupadas com a educação popular dirijam seus esforços para a educação de pessoas responsáveis pelo ambiente familiar: a mãe (ARCE, 2002, p. 117).

A importância do lar na formação da criança trazia à tona a sua preocupação com o desenvolvimento infantil, caracterizando a educação como harmoniosa e completa. A educação da infância é valorizada por Pestalozzi, desde as tenras idades, a criança deveria receber, a partir do lar, a formação necessária para o seu desenvolvimento. Visando a ser uma formação eficiente, “o fim último da educação não está no aperfeiçoamento dos conhecimentos escolares, mas na eficiência para a vida” (PESTALOZZI, 1988, p. XXI). A escola deveria ser o espaço onde o aluno encontraria um conhecimento útil para a vida; local onde o homem saciaria as suas necessidades. Ele criticava a educação de sua época: acadêmica e considerada inútil, com uma formação livresca. Assim, escreve sobre a família, a escola, e os problemas da vida social.

Em *Cartas sobre a Educação Infantil* (PESTALOZZI, 1988), apresenta o objetivo da escrita de suas mensagens: a importância da educação infantil e das melhores condições para o sistema de instrução como forma de transformação e bem-estar da humanidade. Contudo,

em sua concepção, para atender tal princípio, Pestalozzi enobreceu a mulher, enquanto “parceira” nessa nobre missão de educar o homem por meio do seu amor materno. Preocupado com a formação da primeira infância, voltou-se para o papel fundamental da mãe: educar seus filhos. Com tristeza, reconheceu o despreparo ou a desqualificação da educação feminina e defendeu que, qualquer mãe, por meio de sua abnegação, experiência de vida, bondade, exemplo e amor, é capaz de educar seu filho, com base nos conselhos propostos por ele: “Qualquer mãe é capaz, devido à sua experiência, tanto do bom desenvolvimento de seu filho, como de praticar a norma aqui proposta, como das conseqüências que se derivam do procedimento contrário” (PESTALOZZI, 1988, p. 48). Para ele, seguir tais conselhos e virtudes femininas, seria o maior benefício pelo qual uma mãe poderia ser honrada pelos seus filhos. Caso contrário, poderia prejudicar o desenvolvimento moral deles.

Para atender a seus objetivos, Pestalozzi promulgou a defesa pela formação feminina, pois a mulher, em sua concepção, deveria ser educada para atender ao seu papel enquanto mãe: “O caráter feminino, sobretudo, deve ser educado prontamente nesta direção, a fim de capacitar-se a desempenhar um papel singular na educação infantil dos filhos” (PESTALOZZI, 1988, p. 110). Ele valorizou o caráter feminino enquanto importante na educação da primeira infância, colocando-o como fundamental, pelos seus sentimentos: amor, dignidade e princípios. A mulher seria a guardiã da moral, a responsável pela boa formação da infância. O amor materno e a vivência familiar são considerados principais elementos na formação e desenvolvimento infantil e sua formação religiosa, pois é na primeira infância que a criança deve ser preparada, recebendo a base de sua educação através da família. A mãe, como pessoa mais próxima do infante, é fundamental nesta formação.

Gertrudes foi, para Pestalozzi, o modelo de mãe apta, por meio de seus dons naturais, para educar seus filhos: “Não, não é nenhum sonho este melhoramento; quero pôr sua arte nas mãos das mães, nas mãos dos meninos e nas mãos da inocência, e calará o malvado e não

exclamará mais: ‘É um sonho’” (PESTALOZZI, s.d., p. 29). Este sonho referido por Pestalozzi é a sua exclamação de defesa diante das críticas que sofreu relacionadas à educação do povo como algo impossível de concretização. Ao desenvolver a importância da educação, ele aclama a formação da infância pela mulher, colocando-a como principal educadora.

Seus escritos insistem no reforço de dar às mães uma formação adequada e conveniente com as necessidades infantis, pois é no lar onde a criança desenvolve suas potencialidades de forma natural. É nesta amplitude que o amor da mãe, conforme o seu pensamento, estimula os sentimentos das crianças de forma adequada. Por isso, preocupa-se em apresentar seu método de forma simples e prática, para que qualquer mãe fosse capaz de desenvolvê-lo no cotidiano do lar, naturalmente. Essa visão fez com que Pestalozzi estivesse preocupado com a transformação da sociedade e incumbe a mãe de ser responsável por tal transformação, reforçando o que seria para ela natural: mãe/educadora. Contudo, essa concepção, a qual acreditava ser o caminho da regeneração humana, devido ao processo de expansão e sedimentação do capitalismo, acabou “por encampar todo o discurso preconizado pela burguesia e pela religião, ao pregar que estaria libertando e enaltecendo a mulher como grande progenitora e guardiã da humanidade. Isto colaborou para incutir-lhe um ideal opressor ao naturalizar esta maternidade angelical” (ARCE, 2002, p. 115).

Não obstante essa concepção enaltecer melhores condições para a vida humana, por meio da educação, Pestalozzi não deixou de direcionar a função da mulher simplesmente ao ambiente privado, mesmo que exaltasse a função da mulher como exemplo de educação e formação da criança, ela ainda permaneceria apenas como rainha do lar, esposa e mãe. Admitimos que foi no século XIX que a mulher passou a ser vista no papel de professora, o que, embora reproduzisse o próprio papel doméstico feminino, permitiu a emancipação social do sexo feminino. Contudo, percebemos que as imagens da mulher permanecem sem grandes alterações no próprio percurso da modernidade. Não podemos ignorar que, no aspecto

educacional, as idéias de Pestalozzi trouxeram experiências novas, como diferentes conceitos de espaço escolar, métodos e formas de organização; porém em relação à educação da mulher, ainda estava restrita a vida privada, embora constituísse um grande avanço para a época, que não exigia, ou melhor, não necessitava de mulheres instruídas para outros fins. Para a mulher era destinada a função de mãe-preceptora do lar, ao mesmo tempo em que a presença materna foi necessária à escola, não queriam somente a preceptora, mas uma mãe também na sala de aula.

1.2.7 Froebel

Froebel, filho de pastor luterano, “incorporou para toda a vida a religiosidade laica do protestantismo como um princípio essencial para a formação do indivíduo” (ARCE, 2002, P.69). Dedicou-se ao estudo das ciências naturais, tornou-se professor em Frankfurt e em 1807, tornou-se preceptor em tempo integral dos filhos da baronesa Caroline Von Holzhausen. Conforme Arce, (2002, p.72) “Froebel considerava-a um exemplo de mulher que assumiu a maternidade em toda a sua plenitude”. Ela tornou Pestalozzi conhecido a Froebel, que, em 1808, vai para Iwerdon ao encontro daquele, permanecendo lá até 1810.

Como Pestalozzi, Froebel também elegeu a família cristã como regeneradora do homem diante da sociedade, fazendo-a responsável pela educação moral e religiosa da criança: “Assim, desde menino, o homem deve ser tratado como um membro necessário e essencial da humanidade. Os pais devem, como educadores, sentir-se responsáveis ante Deus, ante a humanidade e ante seu próprio filho” (FROEBEL, 2001, p.30). Exaltava a importância da união familiar, para que a criança se sentisse segura. Este relacionamento, para Froebel, foi a base do relacionamento da criança com Deus. Portanto, a família contribui para formar virtudes: um coração bom e uma alma piedosa.

Em 1826, Froebel escreveu o seu livro *A Educação do homem*, com a intenção de teorizar suas experiências pedagógicas iniciadas em 1816. Ano em que se entrega, definitivamente, à educação da infância, ao fundar a sua primeira escola: Instituto Geral Alemão de Educação. Nesse trabalho, Froebel apresentou um programa de educação do homem, o fim principal da educação é o conhecimento de Deus e, é no relacionamento familiar onde a criança deve ser amada e respeitada. Este relacionamento é que forma a base para tal conhecimento.

Froebel procurou no seu texto exaltar a necessidade de valorização da criança, “desde o seu nascimento, desde sua aparição sobre a terra, menino deve ser tratado de acordo com a sua verdadeira essência e de modo que possa empregar sua energia em liberdade” (FROEBEL, 2001, p. 33). Portanto, criticou os pais que desde cedo tratam as crianças como juvenzinhos, atropelando as fases do desenvolvimento infantil. Para ele, como a criança já nasce com o conceito, embora obscuro, de algo que provém da divindade, é claro que a educação religiosa deve ser vivida no lar e aprendida pela criança, de acordo com o seu desenvolvimento.

Dentre as diversas inovações educacionais, Froebel começou a dedicar tempo em sua oficina para confeccionar materiais importantes para a sua metodologia de trabalho, elegendo o jogo e os brinquedos como importantes recursos para a aprendizagem da criança:

o jogo dirige essa idade e desenvolve o menino, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirindo alegria e mais alegria; a alegria que é a alma de todos os meninos (FROEBEL, 2001, p.206).

Com o desenvolvimento do jogo na formação humana, defendeu uma educação espontânea, com objetivo de despertar no aluno a alegria de viver e aprender, revelando nele a sua interioridade. Como Fénelon, também elegeu as histórias e contos como importantes recursos para tornar o ensino prazeroso.

O jardim-de-infância criado por Froebel, em 1839, influenciou não só a escola, mas todo o contexto social, servindo de modelo para as demais instituições da infância. Esse fato também entusiasmou a produção de brinquedos apropriados para a criança, assim como a separação de idades das crianças por classes. “Froebel pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas públicas e privadas” (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 115). Em sua proposta pedagógica, não só pensou em crianças, mas também nas mães, ao conclamar o fim e o objetivo da educação que deve ser dada na família pelos pais, ou seja,

iniciada, continuada cada vez mais intensamente o cuidado físico e a formação moral. Nesse período, a educação do homem corresponde inteiramente à mãe, ao pai, à família, e o homem depende dessa família, e com ela por natureza, forma um todo inseparável e indivisível (FROEBEL, 2001, p. 46).

Esta união familiar faz desenvolver energias, virtudes e ações importantes na formação da criança. E acrescenta: “Isto o coração da mãe faz espontaneamente, sem necessidade de aprendizagem ou doutrina” (FROEBEL, 2001, p. 51). O que fez da mulher a principal professora natural de seus filhos, que por meio de suas atitudes dóceis e naturais, deverá estimular a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A valorização da família, no aspecto educacional da criança, colocou a mulher numa posição de destaque nesta educação, pois “uma mãe sensível agirá de modo verdadeiro, completo e profundo, porém reflexivo: a imperfeição leva à perfeição”, considerando que a mãe carinhosa “desperta na criança o sentimento de sua relação com o pai e os irmãos” (FROEBEL, 2001, p. 51-54). Froebel defendeu uma formação feminina, ou seja, a formação das “jardineiras”, para a educação das crianças até seis anos. Essa formação deveria acontecer na vida prática, pois as mulheres eram naturalmente dotadas de capacidades para a realização da educação infantil.

Ele, como Pestalozzi, acreditava na sublimidade da figura feminina, devido à exaltação do amor materno. A família e os filhos seriam o centro da sua vida, e encontraria

neles toda realização. Este modelo foi tão bem exemplificado em seu poema, no *Livro da Mãe*:

*Diga-me, vida minha, pura e fofa,
O que vem de ti para mim
Comovendo-me suavemente, como a agitação primaveril
Com a alegria de ser das coisas?
Esta fé que vês em meus olhos confiantes,
Fé no teu carinho amoroso;
Este é o amor do qual meu sorriso feliz lhe fala,
Por eu saber que não existe “lá” ou “aqui”,
Somente o estar abrigado em meus braços
Onde a escuridão não pode assustar-te,
E a vida é por ti desenhada no seio amado,
Onde, tu agarras fortemente com os dedos,
Eu lhe digo, como somente o bebê pode,
Através da esperança do ser
Nos anos vindouros de minha vida ser
O que tu representas agora para mim!
Meu querido bebê, novamente olhando dentro dos meus olhos
Enquanto eu olho nos seus;
Juntos iremos soletrar a lição da vida
Tua fé sempre enaltecerá a minha!
Todo o teu agarrar-se desamparado de amor
Tem me dito que eu devo
Achar a tua profecia
Através da fé em teus olhos inocentes
Fé maior que a minha
E como tu recebeste a vida de mim
Eu a recebi da vida Divina para ti.
(FROEBEL, 1895, apud ARCE, 2002, p.130).*

Essa união entre mãe e filho possibilitaria o conhecimento da criança e a percepção dessa unidade com o Criador. A Educação deve instruir e educar o homem para Deus em todos os momentos e circunstâncias da vida. Desse modo, “o movimento dos jardins-de-infância estava entre as mudanças do século XIX as quais procuravam encontrar aplicações públicas às virtudes femininas, que só estavam presentes na esfera privada”, sublimando a mulher ao modelo de educadora.

Ainda sob esse prisma, a análise de Kuhlmann Junior ressalta que as idéias de Froebel valorizaram a mulher na sua profissão de professora, a qual mantinha estrita vinculação com a sua função de mãe (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 115,116). Não seria diferente a maneira

como a mulher encontrou o seu espaço profissional, ou melhor, espontâneo na vida pública, pois a formação feminina levou

as mulheres a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternais no contexto público de uma instituição – ao que chamou de maternidade espiritual, uma manifestação da ética feminina de cooperação, criação dos filhos e comunidade, em oposição aos valores patriarcais masculinos de competição e agressão (KUHLMANN JUNIOR 1999, p. 114).

Nota-se que, mesmo reforçando o próprio ideário já então criado sobre a mulher desde a Idade Média, o discurso de Froebel possibilitou a entrada da mulher para a vida pública por meio do trabalho docente, ainda que ela levasse as próprias características intrínsecas a ela: boa mãe, abnegada, frágil. Era, portanto, na instituição escolar que a mulher deveria transcender da esfera privada e desenvolver nesta instituição suas virtudes maternais. Assim ele lançou bases para a preparação da docência feminina, conseqüentemente para a sua profissionalização.

1.2.8 Comte

Matemático, formado pela Escola Politécnica de Paris, Auguste Comte foi precursor da Sociologia. Ele entrou em contato com a reforma social advinda da Revolução Francesa, pois o século XIX, o século das revoluções, teve a necessidade de conhecer o social, a ordem ou a estabilidade, diante dos problemas sociais gerados pelo próprio capitalismo (desemprego, condições de vida do proletariado). Diante desses conflitos, para Comte a Filosofia Positiva seria a única capaz da reorganização da sociedade. Surge, então, a necessidade do controle social, da estabilidade ou da ordem como meio de propagação para o progresso. Portanto, seu objetivo constituiu em ministrar aos homens o novo costume de refletir de acordo com o estado das ciências de seu tempo.

Para atender tal objetivo, o pensamento comteano voltou-se para os seguintes propósitos: desenvolver uma filosofia da história capaz de divulgar as razões pelas quais a

filosofia positiva deve reger os homens, também preocupou-se com a fundamentação e classificação das ciências baseadas nessa filosofia. Enfim, uma sociologia capaz de definir a estrutura e os processos de alteração da sociedade, que permitisse finalmente a reforma prática das instituições. Comte desenvolveu a religião positiva, capaz de estruturar esta sociedade em contradição.

A inquietação de Comte voltava-se para a concepção de uma ciência positiva, ou seja, confirmar a lei fundamental do desenvolvimento do espírito humano e deduzir dela as conseqüências mais importantes. Comte utilizou das ciências naturais para explicar as ciências sociais. Para ele, fazer ciência era formular leis que explicassem a realidade. Sua filosofia defende a lei dos três estados: Teológico, Metafísico e Positivo. Seria no estado positivo, que a humanidade encontraria a felicidade, nele a imaginação estaria subordinada à observação. O homem estaria livre de toda intervenção sobrenatural ou abstrata e compreenderia o real.

Contudo, o seu encontro com Clotilde despertou um olhar para o sentimento. “Ele desenvolveu os elementos utópicos e religiosos de seu comportamento. O sentimento foi colocado em primeiro plano, deslocando a razão, base de sua obra anterior, para uma posição subordinada” (CARVALHO, 1990. p. 230).

O positivismo de Auguste Comte procurou redigir ou reorganizar uma nova sociedade a partir da construção de novas instituições, que por muito tempo, ficaram subordinadas à teologia. Portanto, “substituir a ideologia católica da Idade Média, pela ideologia leiga da Idade Positiva” (CARVALHO, 1990. p. 230). Conseqüentemente, na base do seu pensamento estava a família, a pátria e a humanidade.

A mulher, na visão de Comte, era um ser superior ao homem enquanto moral e social. Ela, ao ser dócil e amável, seria sustentadora de uma revolução sem conflitos. Comte elegeu a mulher, como símbolo do positivismo; aquela que seria a tutora do homem ou do próprio lar,

como conseqüências das qualidades de sua própria natureza piedosa, bondosa, abnegada, devotada: “Figurada ou esculturada, nossa deusa terá sempre por símbolo uma mulher de trinta anos tendo seu filho nos braços. A preeminência religiosa do sexo efetivo caracterizará semelhante emblema, em que o sexo ativo deve ficar colocado sob a tutela daquele” (COMTE, 1978, p. 190). Essa imagem correspondia à figura de Clotilde, a musa inspiradora de Comte. Portanto, Clotilde era o modelo de mulher ideal, que toda boa moça de família deveria seguir, pela sua “pureza de espírito, legitimada e glorificada com a procriação, que mais tarde seria resgatada pela viuvez, quando tornava-se novamente anjo e como tal não tinha sexo” (ISMÉRIO, 1995. p. 41), pois a mulher idealizada por Comte é assexuada e a viúva deveria permanecer em seu estado de viuvez, tornando-se pura e angelical.

Como a mulher tinha certa inclinação para ser imprudente, egocêntrica, insensata e irracional, carecia ser vigiada e mantida encerrada no recinto doméstico. O lar era considerado o santuário da mulher, onde inspirava o marido e os filhos no culto privado positivista. Comte considerava tanto a educação como a moral, os valores, importantes para a formação ou regeneração da sociedade. A educação da primeira infância era fundamental para reestruturar a sociedade, pois neste período a moralidade do homem estava em formação. Daí a importância demasiada atribuída à mulher, enquanto educadora da moral da infância. Dessa maneira, manteria a ordem social através da moral e da educação. Era dentro da família que a mulher exerceria o seu papel fundamental. Como mãe, ela teria a responsabilidade de desenvolver ou educar o futuro cidadão. Nessa concepção, a mulher foi colocada num plano secundário, o estereótipo de rainha do lar, o que retardou o projeto de educação para si mesma, enclausurando-a no espaço doméstico. Até mesmo o positivismo que, embora apostasse na educação e na formação desse novo homem, não deixou de aliar-se aos mesmos estereótipos desenvolvidos sobre a mulher de forma tradicional. Esta é uma característica apontada por Ismério (1995. p. 47): as “idéias do catolicismo foram utilizadas pelo

positivismo com relação ao trabalho feminino: a mulher não pode deixar o seu cargo como anjo tutelar e muito menos sair do seu trono de rainha do lar”.

No Catecismo Positivista, Comte ressaltou essa idéia ao dizer: “O melhor resumo prático de todo o programa moderno breve consistirá neste princípio incontestável: O homem deve sustentar a mulher, a fim de que ela possa preencher convenientemente seu santo destino social” (COMTE, 1978, p. 131). A mulher estaria num plano inferior em relação ao homem, deveria ser protegida e subordinada, do mesmo modo que recebia a missão de regenerar a sociedade.

Sendo colocada como uma docente por natureza, a mulher tinha, desta maneira, o “direito” de exercer a profissão de professora, orientando os alunos com amor, brandura e moralmente, como se fossem seus próprios filhos. “A professora trabalhava em escolas, casas particulares ou em sua própria casa; sempre em ambientes fechados, que a protegessem. Muitas mulheres desistiram de ser *rainha do lar* e de constituir família para se dedicar unicamente ao magistério” (ISMÉRIO, 1995, p. 32). Tal influência feminina permitiria o contentamento das brutalidades coletivas.

A visão comteana contribuiu para esta relação docência/família, professora/mãe. Contudo, preocupou-se apenas com a formação de mulher enquanto mãe, esposa ou filha, responsável por desenvolver nos homens a veneração ao amor e à bondade. Toda a educação informal dada à mulher teria o propósito de convencê-la do seu dever de participar da sociedade como alguém submissa ao pai, ou ao marido, obedecendo-os e respeitando-os, conformando-se à representação social que se espera dela.

Estudar o ser mulher nas diferentes visões destes autores clássicos permitiu-nos entender como as representações femininas amalgamaram o discurso educativo. Toda essa complexidade da educação feminina faz-nos compreender que a educação reproduz o que está representado na sociedade. Ela exprime o modo como a sociedade se organiza e estabelece

seus papéis sociais, o quanto é capaz de adaptar os indivíduos às transformações econômicas, sociais ou culturais. Portanto, a educação irá corresponder com o contexto sócio-histórico e se organizará vinculada a este propósito.

À medida que a modernidade se alargava, verificamos que o modo de encarar formação feminina se expandia. Primeiro surgiu a necessidade de educar a mulher para que, depois se desenvolvesse a sua formação profissional. Portanto, a convocação da mulher para ser professora, fez parte da modernidade. O seu papel foi transferido para a escola que a convocava como professora no século XIX, discurso este percebido em Pestalozzi e estruturado em Froebel com a criação das jardineiras. A partir desta visão, acreditamos que esta análise possibilitará ao leitor uma maior compreensão da presença feminina na sociedade brasileira e a sua formação associada aos discursos católico ou positivista, como elemento moralizador desta sociedade em transformação.

CAPÍTULO II

A MULHER REPUBLICANA: ENTRE A HUMANIDADE E A RELIGIÃO, A GUARDIÃ DA MORAL

Finalmente, com prazer ou sem prazer, com paixão ou sem paixão, a menina tornava-se mãe, e mãe honrada, criada na casa dos pais, casada na igreja. Na visão da sociedade misógina, a maternidade teria de ser o ápice da vida da mulher. Doravante, ela se afastava de Eva e a aproximava-se de Maria, a mulher que pariu virgem o salvador do mundo. (ARAÚJO, 2001, p. 52).

Este capítulo pretende explorar a modernidade no contexto brasileiro, compreendendo os diferentes discursos sobre a identidade feminina. Do mesmo modo, é admissível entendermos o contexto republicano que, à medida que esta sociedade procurou a sua laicização, travou conflitos com a autoridade e tradição da Igreja no contexto brasileiro. Como resultado, configuramos o ser mulher como importante meio de legitimação do discurso católico e positivista. Os padrões morais impostos por estas duas concepções contribuíram para que a mulher fosse amalgamada pela condição de submissa, do mesmo modo que regeneradora dessa sociedade. Nossa intenção, ao analisarmos este processo, voltou-se para a vontade de compreender como tais representações legitimaram o “modelo” de mulher apresentado por esta sociedade e exerceram influência na própria concepção de educação feminina. Analisamos, também, a presença feminina em Minas Gerais e a influência de tais visões na sua educação.

2.1 Os Tempos Modernos no Brasil

Como esperar transformações sociais profundas em país onde eram mantidos os fundamentos tradicionais da situação que se pretendia ultrapassar? (Sérgio Buarque de Holanda)

O desapontamento quanto à possibilidade da República desempenhar o “ideal de uma sociedade nova tornou-se absolutamente explosivo” (LAHUERTA, 1997, p. 93). O conjunto de conflitos e incertezas que constituíram os anos 1920, como período de indagações inéditas, desde os assuntos ligados à educação como em relação à arte, à política e à economia, marcava o “atraso” do país; ao mesmo tempo, em que inaugurava, conforme diz Lahuerta: (1997) “a gênese do Brasil Moderno”. Acontecimentos esses que principiaram no Brasil a transição de uma sociedade rural com base no modelo agro-exportador, para uma sociedade urbana voltada para a industrialização.

A idéia de moderno no Brasil associava-se aos valores “progresso e civilização”, havia a necessidade de construção de um país que atendesse ao imaginário civilizado. Conforme Ortiz, nesta busca pela modernidade brasileira entendemos dois momentos significativos: o primeiro, “de 1917 a 1924, os participantes são marcados por uma preocupação, eminentemente, estética”. Os projetos de urbanização do Rio de Janeiro são importantes exemplos. No segundo momento, “ocorreu uma reorientação, e eles se voltaram para a elaboração de um projeto de cultura mais amplo”. Então a identidade nacional, o nacionalismo assumiu proeminência nestes discursos.

Igualmente, a questão social foi avaliada e com ela a educação; o seu acesso também foi cogitado como meio de superação deste retrocesso, pois a baixa escolarização e o elevado índice de analfabetismo eram significativos: “Em 1890: 84%; 1920: 75%; 1940: 57%” (ORTIZ, 2001, pp. 35; 25). Desta maneira, entendemos que o progresso, a liberdade, a

democracia, a educação gratuita e laica, são categorias modernas que o Brasil experimentou a partir do século XX. Conseqüentemente, ocorreu uma modernidade que denominamos tardia.

Para o Brasil, constituía uma missão limitada completar as mudanças, ante sua deslocação, quando analisado em relação aos países capitalistas mais desenvolvidos, pois o quadro desordenado da nação se apresentava da seguinte forma: o país não possuía capital fácil; a população urbana crescia com um número altíssimo de marginalizados e não se podia resolver com facilidade questões de moradia, como a própria questão sanitária no país. Todas essas questões eram vistas dentro do “trinômio sobre o qual se deveria assentar a educação do povo: saúde, moral e trabalho” (CARVALHO, 1997, p. 127). Pode-se observar que, tanto a educação do povo para o trabalho, quanto a aproximação com o Estado, eram estratégias importantes para a ascensão da burguesia que se interessava explicitamente com o desenvolvimento e a formação nacionais.

Convém lembrar que a modernidade acarretou consigo o ideal de um homem novo para uma sociedade nova, suscitando, também, a instrução das classes populares (os trabalhadores na fábrica, devido à sua antiga instrução artesanal, não estavam qualificados). A modernidade marcou, portanto, o tempo da formação, princípio importante para as transformações sociais, e, essencial para a preparação da mão-de-obra, com o objetivo de atender à demanda do capital e do lucro.

Outra abordagem significativa que ocorreu neste período, que o distinguiu dos primeiros anos da República Velha, são as análises quanto às reformas educacionais que aconteceram em alguns Estados Brasileiros: São Paulo (Lourenço Filho), Bahia (Anísio Teixeira), Minas Gerais (Francisco Campos) e outros; que conceberam transformações no Ensino Primário, Normal e Técnico no País. Com tais alterações, a educação infantil foi percebida como necessária para a criança, então surgiram os “jardins de infância e as escolas maternas, estas destinadas a receber filhos de operários” (NAGLE, 2001, p. 292). Esta

educação, oferecida nos jardins-de-infância, estabeleceu-se no Brasil em atendimento às crianças ricas, Kuhlmann Jr. (1998, p. 84) afirma:

o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano Campos, de 1896, atendia aos filhos da burguesia paulistana.

Mesmo diante desta dualidade social, entendemos que as creches foram difundidas e instaladas anteriormente em relação aos jardins-de-infância e estabeleceram outros vínculos para os filhos dos trabalhadores, possibilitando condições para a dispersão da instrução infantil, como para a própria condição da família trabalhadora. Portanto, ainda que tímidas, as condições sociais estabelecidas pelas mudanças provocadas pelo capitalismo, ou melhor, pelas novas mentalidades sociais (sentimento da família, o papel da mulher, sentimento da infância), ofereceram condições e possibilidades para a escolarização da criança e da mulher.

Este novo período foi “marcado pelo reconhecimento das instituições de educação infantil como dignas e legítimas, como possíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as freqüentavam, desde que se atendessem aos padrões de qualidade exigidos para isso” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 8). Essas instituições foram fundamentais como espaço para a profissionalização feminina no magistério. Assim, ao verificarmos estas mudanças no aspecto educacional, ressaltamos, as palavras de Fausto: “antes ou depois de 1930, a aproximação com o Estado era fator decisivo para o fortalecimento da burguesia industrial” (2002, p. 182). Assim, a partir dos anos 1930, o contexto distingue-se da República Velha – Oligárquica,

não apenas pela centralização e pelo maior grau de autonomia como também por outros elementos: 1º atuação econômica, voltada gradativamente para os objetivos de promover a industrialização; 2º a atuação social, tendente a dar algum tipo de proteção aos trabalhadores urbanos, incorporando-os a má aliança de classes promovidas pelo poder estatal; 3º o papel central atribuído às Forças Armadas – em especial ao exército – como suporte da criação de uma indústria de base e como fator de garantia da ordem interna (FAUSTO, 2002, p. 182).

Emergiu a imagem de um governo solucionador de problema, o que permitiu a sua legitimação nesse novo momento republicano. Tratava-se de um período importante para a Educação Nacional: A escola ainda se constituía como ponto importante nas discussões em função da construção de uma política nacional de educação e havia no país “uma tomada de consciência da precariedade de nossas instituições escolares” (PEIXOTO, 2000, p. 86), como consequência dos debates já apresentados por políticos e educadores desde os primeiros anos republicanos. Questões como ensino público, obrigatório, gratuito e leigo organizaram o discurso sobre a escolarização e a necessidade de superar esses anos de atraso.

Em 1930, o governo Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde Pública, que possibilitou avanços, para outras mudanças no âmbito educacional. Daí a seriedade que a educação assumiu enquanto formadora e disciplinadora do homem moderno sendo fundamental na formação da mentalidade nacional. Conforme analisa Peixoto: “Trata-se de um período muito rico em debates e em medidas no campo institucional, no sentido do estabelecimento, pela primeira vez no país, desde o Ato Adicional, das bases para uma política nacional de educação”. Portanto, o debate educacional voltado para a escola enquanto instituição principal para a modernização do país constituiu-se como presente nos dois primeiros momentos republicanos no Brasil.

Esses dois contextos, Primeira e Segunda Repúblicas, se diferenciaram dos anos que lhes sucederam pela nova ênfase dada à educação: Os debates em torno da educação são cessados, e a “educação é encarada como um fator capaz de contribuir para a legitimação do novo regime e como instrumento de difusão ideológica”. O fator educacional ocupou posição estratégica na solução de problemas sociais e no combate à subversão (PEIXOTO, 2000, p. 97). Desta maneira, a escola foi o local ideal para o controle da subversão, pois através dela que o indivíduo é amalgamado diante dos interesses sociais.

De fato, isto permitiu que a educação nacional fosse construída sem levar em consideração os diferentes contextos nacionais e as suas necessidades, o que não privilegiou a participação da sociedade e nem desenvolveu uma educação global, distanciando-se das primeiras iniciativas quanto à preocupação por uma escola para o povo. Basta que se perceba que as reformas referentes ao Ensino Secundário e Superior foram mais significativas de que no ensino primário. Assim, entendemos que no Brasil, as transformações que se desencadearam desde os primeiros anos da República Velha foram introduzindo novos padrões de comportamento e, por conseguinte, a necessidade de um sistema público de educação, o qual encontrava-se ancorado naquilo que Jorge Nagle (2001) categorizou como *entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*. Não bastava apenas a oferta do ensino, mas também a necessidade de oferecê-lo com qualidade.

Por conseguinte, a necessidade de expansão do ensino primário, dada à importância atribuída a essa área pela modernidade, colocou em pauta no contexto brasileiro, a preocupação com a formação da mulher. Isto porque ocorria no Brasil um número desanimador de analfabetos, como retrato, também, da negação de educação à mulher. Desta forma, era urgente não só alfabetizá-la, mas também formar a professora. Foi neste cenário, em que a modernidade tardia emergiu na realidade brasileira, que a mulher ainda se encontrava na submissão dos padrões daquela sociedade: não sabia ler e escrever. Diante dessas contradições a própria República se deparou não apenas com o atraso que se encontrava a nação, mas com os constantes conflitos gerados pelo “divórcio” entre Estado e Igreja.

2.2 A República e a Igreja

Os acontecimentos que emergiram no contexto republicano são importantes para entendermos o papel da Igreja Católica como militante contra estes “novos tempos”. As palavras de Valle e Araújo ilustram precisamente os nossos objetivos:

Ora, no momento em que este mundo começa a vacilar definitivamente no palco europeu, a Igreja organiza um amplo movimento de recuperação católica em terras latino-americanas, onde pode, de um lado, estabelecer vínculos com uma realidade ainda amplamente marcada por traços como os acima descritos, e de outro, tem condições de ocupar certo espaço no movimento de modernização que tem início nestes países, em fins da segunda metade do século XIX, apesar da difusão do discurso liberal-positivista de talho anticlerical. (VALLE, 1991, p. 68).

A expectativa era renovadora, porém o estilo da Cristandade do Velho Mundo de desenhou com mais clareza no Novo mundo (ARAÚJO, 1986, p. 49)

Ambos apresentam características semelhantes quanto à ação da Igreja Católica: com a finalidade de fazer perpetuar sua autoridade, a Igreja lançou mão de modelos modernos (novos), para conservar seu domínio e a sua tradição. Na luta contra os ideais modernos, a Igreja procurou inovar ou buscar alternativas para sua hegemonia. Esta redefinição da Igreja, em relação ao mundo moderno constituiu a sua política evangelizadora e, ao mesmo tempo, reacionária em relação à modernidade. É sob essa visão que compreenderemos três momentos importantes da Igreja no contexto brasileiro.

O primeiro momento chama à atenção para as relações desenvolvidas entre Igreja e o Império Lusitano no Brasil colonial. A subordinação da Igreja, no caso Português, estava regida sob o regime do Padroado: a “sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia e fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O serviço de Deus e o serviço d’El-Rei eram os parâmetros” (PAIVA, 2003, p. 44). Este lema, imperativo não apenas para a evangelização, mas para a absorção da cultura portuguesa, em todos os âmbitos, dos religiosos aos sociais, apresentava o propósito de fazer perdurar o seu domínio e poder na colônia.

No regime padroado o chefe da Igreja era o rei, o que concedia-lhe poderes para implantar a religião católica em todas as suas conquistas no novo mundo e colocava a Igreja sob custódia dos interesses reais, inclusive em relação à missão evangelizadora. Devido à vinculação entre a instituição missionária e as necessidades reais firmadas para atender a segurança de fronteiras das terras conquistadas e hegemonia política. Entendemos que sociedade e Igreja se dissolveram na coletividade e se compuseram como totalidade.

A vinda dos jesuítas para o Brasil assumiu importante papel na colônia portuguesa, a sua missão consistiu na catequese dos habitantes das novas terras. Isto nos permite verificar que a ação da Companhia de Jesus era fazer prevalecer à autoridade do Rei e da Igreja, como consolidação de uma cristandade que estava abalada no Velho Mundo. Azevedo (1978, p. 38) confirma nossa análise ao abordar:

É possível que o zelo religioso exagerasse aqueles receios, dado que a Companhia de Jesus, desde o surgimento, em 1534/ 1540, foi a mais aguerrida campeã da reforma moral e do restabelecimento da disciplina interna na Igreja afetada pela crise de transição da Idade Média e do feudalismo para o Renascimento.

A Companhia de Jesus fundada por Santo Inácio de Loyola se engajou num importante empenho de fortalecimento doutrinário, atendendo aos requisitos para o restabelecimento moral e a defesa da ortodoxia católica. Portanto, “trazia como um de seus objetivos a reeducação da juventude, a luta contra a luxúria e a cobiça material que havia penetrado na cristandade, afetando os fiéis e parte considerável do clero e da hierarquia” (AZEVEDO, 1978, p. 38). Esta luta da missão jesuítica nas terras da colônia portuguesa relacionava-se com o estilo de vida irreverente da colônia, e desenvolveram uma educação moral e religiosa com significativa tradição cristã.

Já em relação ao período Imperial, o conflito articulado entre Igreja e Império, expressava “a consciência de uma grande necessidade dos tempos: espiritualizar, se assim podemos dizer, a organização religiosa, separando-a de circunstâncias históricas” (TORRES, 1968, p. 111).

A Igreja buscou a separação do Estado, que através de suas políticas regalistas, ainda exercia o controle religioso. Para alcançar este objetivo, a Igreja aspirava a sua libertação, ou a sua própria identidade, buscando a sua autonomia diante do poder temporal. Nisto, o clero inquiria um motivo para insurgir contra o regime do padroado e firmar sua autoridade, pois o número de liberais crescia e, portanto, era fundamental que a Igreja buscasse a independência, desde que fosse beneficiada. Aqui entendemos um segundo momento de ação da Igreja que se desenvolveu sob as constantes crises entre ela e o Império.

Cabe acrescentar que a crise religiosa no país encontrou o seu apogeu nos constantes conflitos entre o Governo e a Santa Sé, em 1872: a “questão religiosa”. O governo, para manter o controle religioso, levou à prisão D. Vital e D. Macedo Costa, devido aos seus constantes discursos polêmicos contra o governo em relação à presença maçônica no país, a qual apontava ameaça para a autoridade católica, que naquele momento, era questionada pelo poder temporal. Somente no final do século XIX a Igreja brasileira foi romanizada. Durante este período, ocorreu a separação entre Igreja e Estado: “ambos coincidem em suas aspirações de autonomia e liberdade” (ARAÚJO, 1986, p. 24). Nesta perspectiva, iremos compreender o terceiro momento da ação da Igreja no Brasil.

A Romanização fundamentada na autoridade papal, hierárquica, procurou estabelecer a “reeuropeização do catolicismo”. Assim, encontrou na Proclamação da República a oportunidade de romanizar a Igreja e fundar o seu domínio espiritual e universal. Já os liberais, aspiraram na separação entre Igreja e Estado a oportunidade do progresso e desenvolvimento do país. É neste contexto que se travou a famosa luta entre republicanos e católicos.⁴

Para tal conquista era necessária a existência de um Estado laico, separado da Igreja. É evidente que para os liberais ela era a responsável por todos os atrasos que marcavam o país.

⁴ Percebemos na Igreja desse período duas orientações, no que diz respeito ao movimento Republicano: “De um lado, estavam aqueles que apreciavam positivamente o novo regime, preconizando a liberdade concedida à Igreja; de outro, aqueles que lamentavam os ‘maus tempos’ de uma ‘política sem Deus’” (MATOS, 2003, p.19).

Devido à hegemonia católica, associada ao poder absolutista, Fernando Azevedo (1978, p. 132), defenderia o mesmo discurso: “acusa a Igreja de se haver aliado, no passado, aos problemas nacionais e de ter perdido contato com nossa realidade”.

Acrescentando a este contexto, as constantes complexidades da vida republicana se depararam com as tradições e conservadorismo do povo brasileiro como fruto de uma sociedade paternalista e um governo autoritário, que acentuava as diferenças sociais profundas entre o povo e a elite brasileira. Dada a esta complexidade, a presença do liberalismo no Brasil resultou “num liberalismo em que consagrou as desigualdades e de sanção da lei do mais forte” (SILVA, 2003, p. 18). Em consonância com tal argumento, outros autores levantaram suas vozes. Por exemplo, Ferreira (1993, p. 8) afirma:

Se me perguntarem se existe liberalismo no Brasil, responderei que se existem alguns que se consideram liberais, liberalismo não existe, porque nunca existiu. Houve liberais, uns com maior relevo na cena política, outros menos importantes. Enquanto movimento de idéias e práticas políticas, no entanto, o liberalismo nunca chegou a se estruturar (portanto a existir), em boa medida porque a realidade social militava e continua militando contra ele, seja no terreno das idéias, seja no das práticas sociais, políticas e econômicas.

Este paradoxo aconteceu devido ao que Silva (2003, p. 19), apontou como a relação existente da presença liberal numa instituição de caráter tradicional, ou patriarcal. Buarque de Holanda (1962, p. 114), fundamenta tal pensamento ao dizer que a sociedade brasileira, pela influência profunda do catolicismo em fazer predominar “o culto religioso excessivamente humano e terreno”, o que contribuiu para uma conduta aos “valores da personalidade conformada no recinto doméstico”, enquanto os protestantes portadores de uma ética do trabalho que contrastaria com a das nações católica. Daí as dificuldades da República brasileira em absorver o ideário liberal em sua essência.

Sabemos que a separação da Igreja e Estado foi condenada pela Igreja. Ela apontou essa separação como uma agressão ao povo brasileiro, que em sua essência religiosa, era católico naturalmente. Aliava-se, assim, ao discurso popular que serviria de fundamento para recuperar a autoridade e fundamentar o seu discurso diante do novo regime que abalou esta

estrutura hegemônica. De acordo com a análise de Araújo (1986, p. 42), “nos primeiros anos republicanos, a Igreja Católica no Brasil armou-se de um projeto ideológico. Sua finalidade é muito objetiva: trazer a sociedade brasileira de volta ao espírito cristão com a ajuda, julgada imprescindível do Estado”. A Igreja defendia a ideologia de Sociedade Perfeita: o que mudaria o seu discurso em torno de aspectos sociais⁵, mas que não deixaria de afirmar a própria recristianização da sociedade.

Este pensamento foi solidificado por Leão XIII, papa atuante no fim do século XIX. Leão XIII procurou esclarecer a posição da Igreja diante da sociedade moderna, e embora o mundo fosse subversivo,

foi sensível aos apelos da cultura moderna: à autonomia da consciência, à liberdade de pesquisa, de expressão, e de religião. Percebeu que a atitude de condenação ao liberalismo só levaria os cristãos a um isolamento cultural, prejudicial a uma redefinição do papel da Igreja diante da sociedade moderna (DIAS, 1996, p. 43).

O discurso da Igreja voltou-se para o reordenamento social, com propósito de iniciar sua obra restauradora por meio de valores fundamentados pela sua religião. A encíclica *Rerum Novarum* (1891) foi o sinal de uma nova mentalidade da Igreja diante do mundo. Ela defende a questão social e operária, fundamentando a ação social da Igreja com o objetivo de fazer acalmar os ânimos quanto às diferentes realidades sociais:

em todo o caso, estamos persuadidos, e todos concordam nisto, de que é necessário, com medidas prontas e eficazes, vir em auxílio dos homens das classes inferiores, atendendo a que eles estão, pela maior parte, numa situação do infortúnio e de miséria imerecida (Leão XIII, Rerum Novarum, 1980, p. 10).

Esse documento procurou apontar as condições sociais do mundo que se distanciou das verdades religiosas, venerando os antigos tempos em que a Igreja como instituição era responsável pela harmonia da sociedade. Defendia os direitos dos operários e os seus deveres com os patrões, ressaltando a dignidade do trabalho humano e o direito à propriedade privada,

⁵ Ameaçada pelos ideais liberais a Igreja procurou assegurar sua influência na sociedade, implicou um lento trabalho de fortalecimento da função episcopal, e procuravam defender uma “mútua colaboração entre o poder civil e eclesiástico em favor da nação”. Unir Igreja e povo deveria ser a missão dos católicos, pois “assumir a causa social era então confiada a Igreja” (Cf. MATOS, 2003, pp. 22,28).

como um direito natural e social. Essa Encíclica marcaria um novo momento de atuação da Igreja frente ao mundo moderno. Tal discurso, muito preciso nos anos de 1920, nas pregações de D. Leme, líder do episcopado brasileiro, assumiu um papel fundamental nessa política social da Igreja. “Do ponto de vista político, temos nele um notável estrategista, criador de formas de convivência com o novo regime e de apoio mútuo entre Igreja e Estado” (DIAS, 1996, p. 54). Para ele, a ordem só seria estabelecida com a volta do homem e da sociedade para Deus. Nessa política, o Centro Dom Vital, inaugurado por Jackson Figueiredo com o apoio de Dom Leme, assumiu relevância junto com a revista *A Ordem*, principal divulgadora das pregações de D. Leme.

O novo momento defendia não só a participação política dos católicos, como conclamava o povo para as grandes passeatas em defesa da fé cristã. O Centro foi fundado com o propósito de catolizar as leis, lutar pelos direitos do povo, pela paz, bem como para contribuir com a Igreja na defesa pela recristianização da sociedade. Surgiu em um momento singular para a história do país, o ano centenário da Independência do Brasil, época em que os sentimentos nacionalistas, renovadores e católicos se acentuaram. Era ambiente bem propício para ilustrar os conflitos e as idéias defendidas em cada grupo que via na República seus fins. Conforme Dias (1996, pp. 89-90),

Três revoluções tiveram assim no ano de 1922 seu marco inicial: a revolução política, com o início do movimento tenentista que culminou com a “Revolução de 30”; a revolução literária, representada pela Semana de Arte Moderna, no mês de fevereiro, em São Paulo; e a revolução espiritual, desencadeada, pelo Centro Dom Vital. Lembremos ainda que neste mesmo ano foi fundado o Partido Comunista no Brasil.

Todas essas situações procuravam nos mais diferentes aspectos estruturar uma sociedade republicana, inexperiente e frágil. Dentre estes acontecimentos, a Revolução de 1930 marcaria o esforço da Igreja em relação a sua proposta de restauração: A Constituição de 1934 aprovou a entronização do Crucificado nos recintos públicos e introduziu na legislação nacional o ensino religioso oficial, optativo segundo a crença dos alunos (AZEVEDO, 1978,

p. 161). Essa mesma Igreja adotou o pacto de colaboração com a Segunda República, pois o governo encontraria na igreja uma aliada diante do povo, momento este apontado por Fausto:

Uma importante base de apoio do governo foi a Igreja Católica [...] a Igreja levou a massa da população católica ao apoio do novo governo. Este, em troca, tomou medidas importantes em seu favor, destacando-se um decreto de abril de 1931 que permitiu o ensino da religião nas escolas públicas (FAUSTO, 2002, p. 186).

A política entre Igreja e Estado foi claramente percebida no evento da inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado, a 12 de outubro de 1931, “Getúlio e todo o ministério concentravam-se na estreita plataforma da estátua pairando sobre o Rio de Janeiro” (FAUSTO, 2002, p. 186). Antecedendo a inauguração da estátua do Cristo Redentor, a Igreja aclamou, no mesmo ano de 1931, Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil. Atitudes que resultaram na política da Igreja para um movimento de massa, “firmando seus valores e testemunho para gerações vindouras da força da crença católica por meio desses monumentos” (DIAS, 1996, p. 128).

Diante das contradições que nortearam a República Brasileira, compreendemos que a Igreja persistiu na luta pela restauração. Daí a necessidade de fazer prevalecer sua autoridade e ordem numa sociedade cristalizada pelos interesses religiosos desde os tempos coloniais. A modernidade desempenhou sua autonomização dentro de características peculiares da história brasileira. Contudo, encontra nos interesses religiosos uma disputa de espaço, ao qual a própria Igreja se “adaptou” para fazer prevalecer seu discurso tradicional de ordem e autoridade. É nesse pano-de-fundo que procuramos entender o significado do ser mulher para esta sociedade em conflitos.

2.3 A Representação Feminina como Elemento Moralizador.

“Mulher, mulheres: como seriam no passado? O que faziam? Como viviam, ou melhor, sobreviviam”? (DEL PRIORE, 2000, p. 9).

O contexto que observamos anteriormente constitui nosso foco de análise para entendermos os modelos de vida feminina que foram se estabelecendo durante o século XX. Nesse contexto, tais modelos responderam aos anseios de uma nova estrutura social. O desejo pelo progresso através da industrialização, da educação e do crescimento do capital foram pontos centrais que desenvolveram, principalmente, a partir dos anos 1920, um discurso, revolvendo os papéis femininos. Contudo, este discurso reproduziu a tradição e a forma pela qual se estabeleceu o papel social da mulher:

Os positivistas, os liberais, os médicos, a igreja, os industriais e mesmo muitos operários anarquistas, socialistas e, posteriormente, os comunistas incorporaram o discurso de valorização da maternidade, progressivamente associado ao ideal de formação da identidade nacional. Nos anos 20 e 30, a figura da “mãe cívica” passa a ser exaltada como exemplo daquela que preparava física, intelectual e moralmente o futuro cidadão da pátria, contribuindo de forma decisiva para o engrandecimento da nação (RAGO, 2001, p. 592).

Vale lembrar que essas visões questionaram o papel feminino, tanto na esfera pública como na privada, o que também constituíram sérios conflitos entre eles, pois enquanto a industrialização precisava absorver a mulher para a atividade industrial, o discurso católico e positivista sustentava a condição natural da mulher: dona-de-casa e boa mãe de família. Daí o reforço, influenciado pelos positivistas, dos membros do Apostolado Positivista do Brasil, que entendiam que a mulher deveria se “restringir ao seu ‘espaço natural’, o lar, evitando toda sorte de contato e atividade que pudesse atraí-la para o mundo público” (RAGO, 2001, p. 592).

Contudo, ao afirmarem a valorização da família e a educação do futuro cidadão, os novos momentos promulgados por tais concepções, mesmo que diferentes em suas essências alimentam em comum o ideal de “mãe cívica”, como elemento moralizador da sociedade, através de sua atividade enquanto trabalhadora moderna, eficiente mãe e esposa. Foram estas representações femininas: mãe cívica, dona-de-casa, rainha do lar, educadora natural, santa ou pecadora, que constituíram a mulher como guardiã da moral. Iremos assim percorrer um breve contexto da história da mulher, com o intuito de compreender o seu papel e a sua

exclusão no que era denominado “mundo dos homens”. As palavras de Figueiredo tornam-se peculiares para nossa análise:

a fim de revelar aspectos que permaneceram ocultos ao longo de muito tempo, e ratificando uma sólida e consistente visão masculina da história, como se às mulheres não coubessem mais que papéis secundários... que acabaram por reforçar os valores femininos da subordinação social, afetividade e fragilidade (FIGUEIREDO, 2001, p. 142)

Desde a época colonial no Brasil, o imaginário da mulher foi desenvolvido sobre o colonialismo da sociedade portuguesa que ligava-se aos ideais católicos. Assim, a colônia, ainda sob valores monárquicos, “estabeleceu um padrão de mulher frágil e abnegada” (ALMEIDA, 1998, p. 114). Características indispensáveis para uma moça de família, que futuramente necessitava do casamento para a sobrevivência. A vida da mulher na colônia era percebida sob três realidades: A mulher-índia, a mulher-branca e a mulher-negra. “A infância da mulher índia era passada ao lado de sua mãe, caracterizada como mulher forte, a ela cabia depois do casamento acompanhar seus maridos com a provisão necessária durante a longa jornada na mata” (DEL PRIORE, 2000, p. 12).

À realidade indígena feminina, somou-se a mulher negra e a branca. A negra, tida como forte e robusta, embora reduzida à “coisa”, sujeita à dominação, destacava-se no pequeno comércio de doces, frutas, hortaliças, prestando conta de tudo o que vendia ao seu senhor. A mulher-branca diferenciava-se dessas mulheres pela sua fragilidade, que constituía a principal característica de seu ser. Apontada pelas tradições católicas, ela deveria ser sempre dócil, gentil, submissa, e uma boa mãe. Toda a sua vida era voltada para a oportunidade do casamento como realização pessoal e satisfação do desejo masculino.

Aqui, tocamos num ponto central do colonialismo brasileiro: Era preciso incentivar a multiplicação de famílias com o objetivo de povoar a colônia e garantia de domínio da metrópole, como meio de difusão da fé católica.

A Igreja, para incentivar o sexo e a reprodução dentro do casamento, comparava as mulheres à excelsa Natividade de Maria, a maternidade, portanto, deveria envolvê-la em uma auréola de santidade. “DAR a luz” tornava-se uma tarefa

nobre e mais do que isso, era decorrência do que via a Igreja como “o bom sexo” entre os cônjuges, sexo esse encarado como sinônimo de virtude e fecundidade (DEL PRIORE, 2000, p. 89)

A exaltação a Maria decorreu do empenho de constituir o lar como principal propagador da moral católica, pois era necessário para a Igreja criar um modelo ideal de mulher e esposa. A figura da mulher sedutora e perversa – Eva – perpetuou até o século XVII, contudo, para que exaltasse as qualidades femininas, era necessária a figura pura e angelical de Maria:

o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. Essa concepção sobre as qualidades femininas, mais a religiosidade e ausência de instinto sexual das mulheres, induzia ao arquétipo religioso da comparação com a Virgem da religião católica (ALMEIDA, 1998, pp. 17-18).

A Igreja ensinava que a mulher deveria aceitar a natureza dada por Deus (a imagem de pureza, submissão e o exercício das atividades naturais como, cuidar da casa, do marido e dos filhos, bordar, costurar...) e, se a mulher se voltasse contra esta natureza, ela seria considerada rebelde em relação aos princípios “celestiais”. Portanto, exposta como blasfemadora. Além disso, o sistema patriarcal, instalado no Brasil colonial, via as mulheres como indivíduos submissos e inferiores, acabou por deixar-lhes, aparentemente, pouco espaço de ação pública. Percebemos que nesse período, toda a educação informal dada à mulher, tinha o propósito de convencê-la do seu dever de participar da sociedade como alguém submissa ao pai, ou ao marido, obedecendo-os e respeitando-os.

Estas representações sobre a mulher (mãe-esposa-dona-de-casa) permaneceram até a República, sem muita alteração. A casa ainda era o seu espaço privilegiado, sendo qualificada pela “categoria de rainha do lar, graças aos positivistas e higienistas, dedicando-se integralmente à família e aos cuidados domésticos” (ALMEIDA, 1998, pp. 114-115), pois reforçavam uma educação para o lar relacionada às prendas domésticas. Os destaques dessa figura feminina foram utilizados não só para fins religiosos, mas para fins políticos. Por

razões históricas específicas, a República foi simbolizada por uma figura feminina respondendo às aspirações da visão comteana, que exerceu forte influência no exército brasileiro, mas que, politicamente, cumpriu duravelmente seu poder no Rio Grande do Sul.

Comte elegeu a mulher como símbolo de suas aspirações, concedendo-lhe o papel de regeneradora da humanidade. Esse modelo de mulher é percebido nos próprios modelos femininos reproduzidos não só na França do século XIX, mas também no Brasil do século XX, pois

o uso da alegoria feminina se baseava em um sistema de interpretação do mundo do qual a república era apenas parte, embora importante. Na escala dos valores positivistas, em primeiro lugar vinha a humanidade, seguida pela pátria e pela família. A república era a forma ideal de organização da pátria. A mulher representava idealmente a humanidade [...] A mulher era quem melhor representava esse sentimento, daí ser ela o símbolo ideal para a humanidade [...] Comte chegou ao ponto de especificar o tipo feminino que deveria representar a humanidade: uma mulher de trinta anos, sustentando um filho nos braços (CARVALHO, 1989, p. 81).

Observados por Carvalho, os primeiros momentos da República Brasileira, inspirados pelo pensamento comteano, nomearam a mulher como símbolo deste novo regime. No entanto, esse símbolo nada representava quanto aos direitos destinados à mulher. E tal simbologia poderia ser “considerada apenas um meio para compensar a sua exclusão no seio político, advertindo que a política não era coisa de mulher” (CARVALHO, 1990, pp. 92-93).

De fato, não só a política não era coisa de mulher, como a própria educação escolar não era para a mulher. Ela não tinha lugar no mundo político e nem tão pouco fora de casa. É justamente dentro deste espaço tão único, o lar, que iremos entender a função destinada à mulher. Verificamos, desta maneira, qualidades peculiares entre a relação da Igreja Católica e os Positivistas: ambos vêem a mulher de uma forma preconceituosa e conservadora, inferior ao homem em direitos e conhecimentos.

Para Dias, é no catolicismo que outras ideologias, como o positivismo, aprenderam a utilizar a imagem como manipulação do social: “A imagem integra a essência do catolicismo, e foi utilizada no decorrer de sua história com aplicação em três campos: o teológico, o

estético e o político” (DIAS, 1996, p. 144). Todas essas questões permitem-nos compreender a construção do papel feminino nesta sociedade, como “questionar os paradigmas interpretativos alicerçados em um modelo rígido e generalizante de comportamento, que atribuem à mulher a condição de passiva e submissa e, ao homem, o papel de comando e domínio” (FUNARI, 2003, p. 23).

A Igreja identificou a mulher como a virgem Maria, aquela que deveria ser submissa ao lar, pura e voltada exclusivamente à criação de filhos, restrita da vida pública. Então, adota:

Maria como arma anti-republicana. Houve um esforço deliberado dos bispos para incentivar o culto mariano, sobretudo por meio de Nossa Senhora Aparecida. A partir do início do século, começaram as romarias oficiais. Em 8 de setembro de 1904, Nossa Senhora Aparecida foi coroada rainha do Brasil [...] Não havia como ocultar a competição entre a Igreja e o novo regime pela representação da nação (CARVALHO, 1990, pp. 93-94).

A pessoa feminina fez, “portanto, a figura de elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando, na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher” (SAFFIOTI, 1976, p. 33), sem falar que o positivismo favoreceu essa visão e todo o discurso higienista se voltou para a valorização do papel da mulher, representada pela figura da “guardiã do lar”, permanecendo a visão de que “a mulher em si não é nada, de que deve esquecer-se deliberadamente de si mesma e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido” (RAGO, 1985, p. 65).



Figura 1: Figuras e Imagens da Religião Católica: Maria figurada numa mulher piedosa e sublime no seu papel de mãe. Acervo particular.

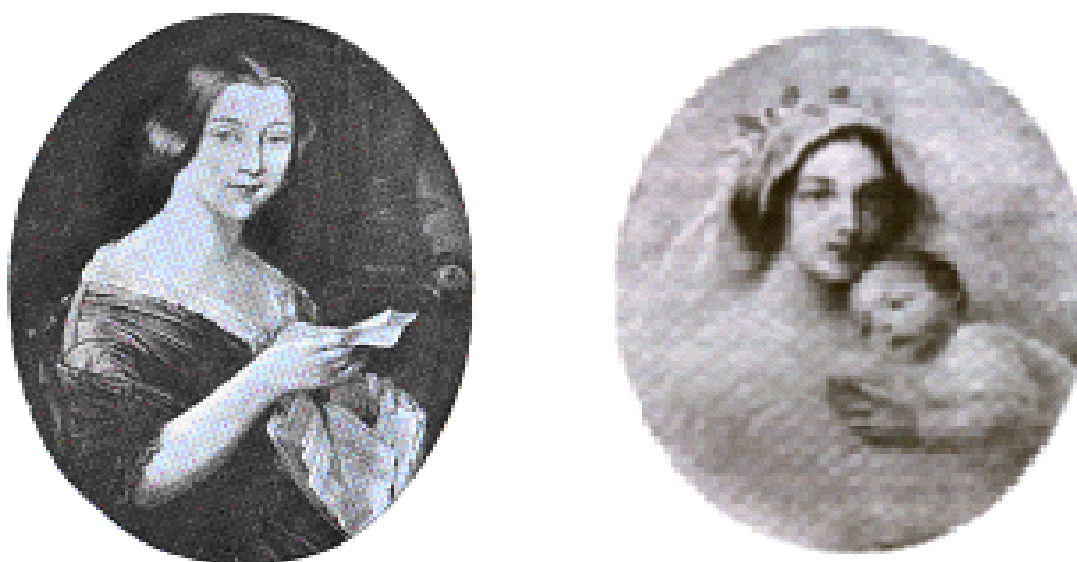


Figura 2: Clotilde de Vaux –A humanidade personificada em Clotilde de Vaux - A figura feminina nos moldes positivistas. Fonte: CARVALHO, A formação das Almas, 1990.

Tais representações sobre a mulher reforçavam a própria diferença de gênero e função: se ao homem é destinado o Estado, as questões públicas, daí o Estado exaltar o masculino, valorizando o papel do pai e relegar a mulher à vida doméstica. Logo, o debate entre público e privado indicou uma segregação sexual entre eles, o que implicaria as próprias capacidades femininas e masculinas: “Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (PERROT, 1988, p. 177). Portanto, as relações jurídicas exaltaram de forma peculiar a forte separação entre o que é próprio da mulher (privado) e do homem (público).

A definição do espaço público como espaço político reservado aos homens foi sustentada por tradições culturais, provocando a ausência da mulher de direitos civis amplos. Posição essa que afirma Cury (2001, p. 201), ao apresentar a posição tradicional de Ribas, jurista especializado em Direito Civil (1880): “Ao falar do sexo e relações jurídicas, o autor retoma o Direito Romano primitivo no qual a mulher era sempre dependente ou do pai ou do marido ou de um tutor *‘propter sexus infirmitatem et propter forensium rerum ignorantiam’*”. Ou seja, “por causa da fraqueza do (seu) sexo e de (sua) ignorância quanto às coisas públicas”.

Então, a mulher não tem aptidões para o voto, porque esta não faz parte de suas capacidades. O seu direito constituiu-se como natural, então deve exercer as suas aptidões na esfera privada, pois o voto instituindo-se de um ato público pertence exclusivamente aos homens. Daí “a tese forte para reforçar o pensamento dos constituintes de 1890-1891 é a do voto como direito adquirido, e não como natural ou innato” (SOUZA, 1893 apud CURY, 2001, p. 215). Essa análise era ressaltada ainda mais quando se dirigia ao voto da mulher casada, que já era representada naturalmente pelo marido com capacidade nos atos civis. Conseqüentemente, ao destinar-se para a vida privada, a mulher deveria ser educada para

exercer tal aptidão. Somente sobre a moral a superioridade da mulher é exercida em relação ao homem, a ela cabe a educação moral dos filhos até aos sete anos.

Com a Constituição de 16/07/1934: “São eleitores os brasileiros de um ou outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei” (CURY, 2001, p. 216). Entretanto, se para a mulher moderna ou republicana destinou-lhe a formação de uma nova geração e de uma nova cidadania, como explicar a sua exclusão de tais princípios enquanto cidadã? O discurso apresentado sobre a mulher, o seu papel e função nessa sociedade, possibilita-nos entender sob o pensamento de Chartier (1987, p. 17) que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros”. O ser mulher constituiu discurso de legitimação, tanto religiosa como política, no palco da Primeira República. Nessa perspectiva, identificamos que tais percepções sociais são construídas, pensadas ou “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1987, p. 17).

A esse respeito fica evidente para nós, a compreensão do modelo feminino católico e positivista como elemento moralizador dessa sociedade para justificar seus interesses e estabelecer estratégias e práticas para atendê-los. Portanto, as representações sociais construídas sobre o ser mulher, configuravam o contexto brasileiro para atender diferentes domínios, foram eles sociais, políticos ou religiosos. Observa-se ainda que o significado dado à educação, neste contexto republicano, implica no desenvolvimento de um projeto educativo para a mulher.

A República instalada no Brasil enfrentou seus diferentes momentos entre Igreja e Estado. É desta forma que o pano-de-fundo que analisamos permite-nos entender a presença feminina na região das Minas Gerais, especificamente no Triângulo Mineiro.

2.4 A mulher na província mineira

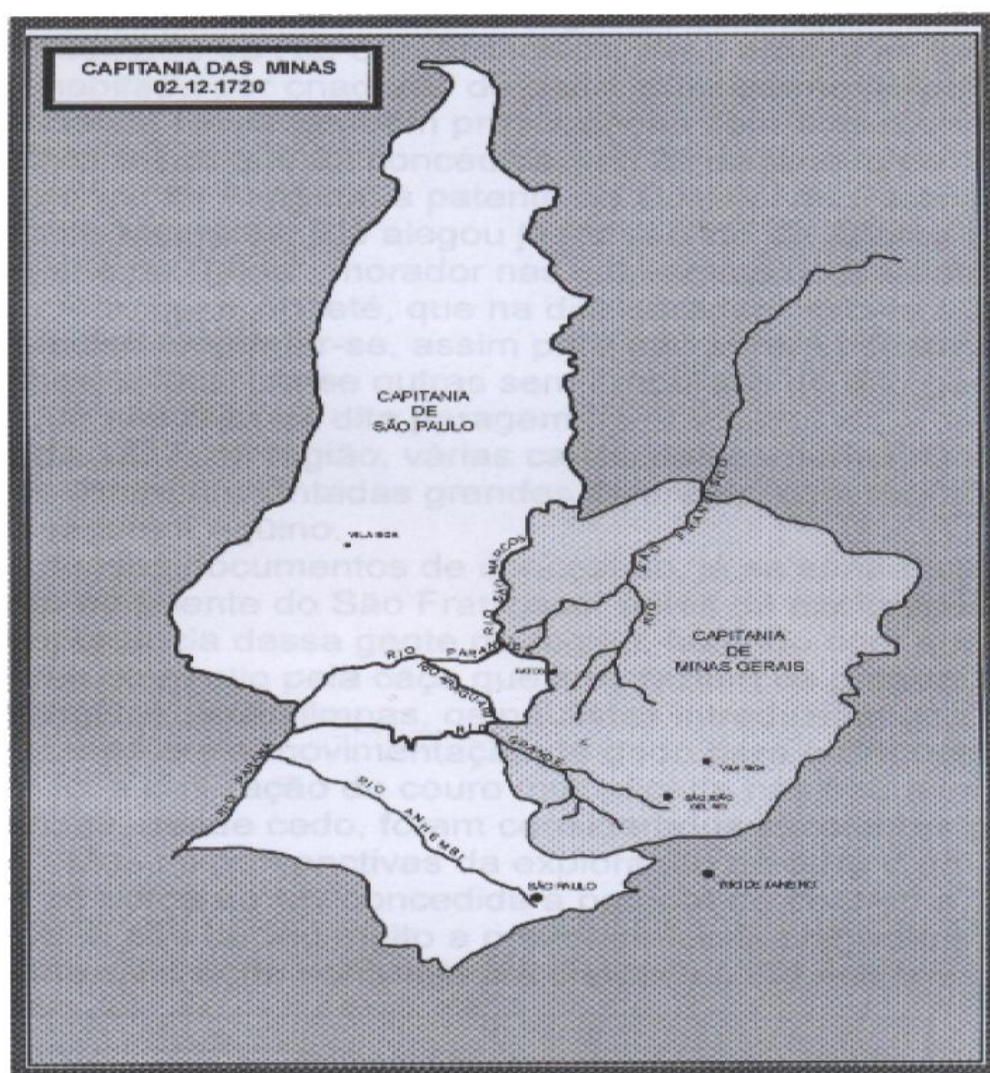
A extensão do conflito entre República e Igreja ao contexto Mineiro, também encontrou na mulher suas representações. Para compreendermos a presença feminina nesta província, retomamos algumas considerações importantes sobre a colonização do Estado, a educação da mulher e a religião.

Minas Gerais desviava-se de alguns modelos já construídos na colônia portuguesa: Até meados do século XVIII, na Capitania de Minas, não existia escola de qualquer nível, devido à tardia colonização, que se iniciou somente com a descoberta do ouro no final do século XVII com a entrada para os sertões, Minas começou a presenciar suas terras auríferas dominadas por colonizadores.

Embora, desde a metade do século XVI, já existissem expedições com o objetivo de explorá-la e não de povoá-la, seu objetivo principal era o aprisionamento de índios. Somente com a organização das bandeiras houve o intento de “conquistar a terra e nela se estabelecer”. Em 1603 as bandeiras percorreram a região de Paracatu, e a bandeira de Lourenço Castanho Taques avançou até os sertões dos Araxás. “O povoamento aconteceu em locais dispersos e afastados, foi em 1696 o primeiro ouro extraído em Minas Gerais na região de Itaverava” (MELLO, 2000, pp. 8,9), daí se expandiu e formou o Arraial de Ouro Preto, depois Vila Rica.

O território mineiro pertencia à Capitania de São Paulo e das Minas de Ouro, com o seu desenvolvimento, em 1720, a Metrópole separou o território e passou a constituir a Capitania de Minas Gerais.

Minas não propiciava condições para que os forasteiros permanecessem ali por muito tempo. A ausência de famílias era nítida e não existia mulher na região. Somente com a necessidade de vigilância, na medida que a exploração do ouro se ampliava, começaram a estender as residências de pessoas.



Mapa 1: Capitania das Minas. Fonte: MELLO, 2000: As Origens Sociológicas do Alto Paranaíba.

Percebemos esta realidade na formação da Cidade de Patos de Minas (MG), até 1760, o território era habitado por negros fugidos das minas de Goiás e Paracatu, no entanto, era caminho para a exploração do ouro em Paracatu e, com o tempo, muitos dos viajantes começaram a fixar-se no local às margens do Rio Paranaíba. Patos, como muitas cidades do Alto Paranaíba, desenvolveu-se por meio da agricultura, no entanto, “a pobreza do povo não propiciava condições materiais para a construção de ricos templos” (BRITO, 1999, p.21). O que foi bem diferente em cidades como Ouro Preto, onde a exploração do ouro foi muito importante.

De fato, não somente a história de colonização de Minas é bem peculiar, como a própria história de sua educação. A preocupação de Portugal com a vigilância e o domínio do ouro foram alguns requisitos para a proibição de ordens religiosas no local, pois os jesuítas consistiam numa ameaça para a metrópole, devido à sua influência na colônia e ao domínio de propriedades de terras. “O que naturalmente veio impedi-la de contar com a ação pedagógica dos jesuítas, principais educadores do Brasil Colônia e, praticamente, os únicos mantenedores de educandários para leigos nas demais capitanias” (ROMANELLI, 2000, p. 10).

Como as ordens religiosas eram as únicas capazes de assumir a educação na colônia, esta esteve ausente por muito tempo na vida dos moradores da região das minas. A construção do Seminário de Mariana, aconteceu somente em 1750, devido às reclamações de algumas famílias pela ausência de escolas para seus filhos. Até então, prevalecia na região a educação doméstica, “onde avultavam as figuras de algumas raras mães alfabetizadas e dos tios-padres, para depois se encaminhar aos colégios jesuítas do Rio e da Bahia” (ROMANELLI, 2000, p. 10). A necessidade da construção do Seminário de Mariana, chamado Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, foi o único educandário das famílias mineiras por muitos anos.

A educação feminina em Minas Gerais era precária e inexistia, até meados do século XIX, ela somente apreciou o enclausuramento dos recolhimentos, como a única alternativa educacional, no entanto, estes educandários eram regalias apenas para as famílias da elite conduzirem suas filhas: “o Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição de Macaúbas, para moças; e o Recolhimento de São João da Chapada, também para moças, em Minas Novas em 1780” (FARIA, 2000, p. 12).

Estes estabelecimentos tinham como objetivos proteger as mulheres, moralmente, do mundo masculino. Proporcionavam uma formação escolar desenvolvida sob um clima de devotamento espiritual, de prevenção moral, de reforma dos costumes, muito mais centrada na

aquisição de virtudes do que de conhecimentos (MUNIZ, 2003, p. 161), reforçando o espaço privado como o lugar próprio e natural das meninas.

Além disso, compreendemos que a mobilidade da província tornava o espaço público mineiro “perigoso também pela falta de segurança e de condições infra-estruturais mínimas para o livre trânsito”. Este perigo reforçava a condição das mulheres abastadas serem enclausuradas em seus lares, “protegidas”, do acesso ao público. O que não era privilégio de mulheres das camadas inferiores da sociedade que “a prática foi a transgressão a esse padrão de sociabilidade, com o trânsito de mulheres nos espaços ‘ditos’ masculinos, por força de um trabalho que lhes assegurava a sobrevivência e a de sua família” (MUNIZ, 2003, pp. 145, 146).

A necessidade do trabalho não era a única diferenciação dessas mulheres, pois, a partir de 1847, aparecem os primeiros colégios religiosos femininos, que atendiam às filhas de famílias abastadas da sociedade. Elas recebiam um ensino privilegiado, com línguas estrangeiras, enquanto as outras, a formação era voltada unicamente para o trabalho doméstico. A partir daí, surgem vários outros estabelecimentos de ensino: Colégio Feminino D. Margarida Caetana de Andrade em São João Del-Rei-1855, como outras duas escolas na mesma cidade: o da diretora Maria Salomé Cândida de Sousa e Costa (1855) e o da Professora D. Policema Tertuliana de Oliveira Machado (1856). Em seguida, surgiram em outras vilas: Itajubá, 1856, (destinada a ambos os sexos), Paraibuna (Juiz de Fora) em 1865, e Vila de Ouro Preto em 1861.

Nestes estabelecimentos, as matérias de ensino eram primeiras letras, prendas próprias do sexo feminino como propósito de formar “boas mães de família e eficientes donas de casa, proporcionando-lhes, ao mesmo tempo, o conhecimento e a prática de artes para o encanto da vida social”, o colégio, em Itajubá, acrescentava latim e francês ao seu currículo.

O ensino particular não só dava a “instrução elementar nos colégios, como a completavam com os requintes de uma boa educação e de um ensino destinado a integrar a mulher à vida social” (MOURÃO, 1959, pp. 218-120), pois com o surgimento das cidades, a presença da mulher tornou-se importante na vida pública, daí a necessidade de um comportamento recatado e gentil.

O Presidente da Província, em 1871, Luiz Antônio de Souza Carvalho expressava sua preocupação com a defasagem da educação feminina:

É preciso também estabelecer alguns colégios de instrução e educação para meninas. Não ha nenhum mantido a custa da província. Ainda mais: dentre 463 cadeiras primarias e avulsas de preparatórios, apenas ha para o sexo feminino 62; a desproporção é enorme, e deve-se muito recear deste olvido da instrução e educação da mulher (MOACYR, 1940, p. 174.)

A ausência de uma demanda escolar para a mulher foi ressaltada diante das próprias mudanças do mundo moderno: a instrução da mulher, como a sua demanda para o trabalho. Sua educação consistia em “aprender a ler, escrever, gramática, aritmética, desenho, música, história, religião e prendas domésticas”, e acrescenta sua ênfase quanto aos objetivos desta formação: para que adquiram “o hábito do trabalho para ganharem por ele honestamente a vida e se habilitarem para o cumprimento de seus deveres de filhas, esposas e mães” (MOACYR, 1940, p. 174).

Verificamos também que a presença religiosa nas terras mineiras contribuíram com a manutenção destes modelos femininos, como forma de reger a moral e os costumes da sociedade, através da importância que a mulher exerceria como guardiã do lar, da moral e da educação cristã de seus filhos nos lares.

Isto foi possível com a própria consolidação de suas cidades, pois as construções de capelas, logo quando se constituía o povoado, são importantes exemplos para a nossa afirmação, “elas eram iniciativas que partiam sempre de uma elite, portanto, era elemento

definidor da identidade territorial de uma fração da sociedade”,⁶ (LOURENÇO, 2002, pp. 197,198), e procurava firmar, também, a autoridade religiosa na vida das pessoas, que nem sempre acontecia facilmente, devido os inconstantes movimentos e mudanças de forasteiros nas minas.

Deste modo, o destaque da presença feminina na Província Mineira nem sempre aconteceu nos moldes religiosos. Devido à característica nômade da região, muitas pessoas que ali ficavam desenvolveram as relações familiares, do tipo consensual, firmado no compromisso informal entre as partes.

Por causa da mineração, muitas mulheres, como as negras, desenvolveram um comércio, as chamadas “negras do tabuleiro”, as quais muitas escravas dedicadas a este comércio entregavam-se à prostituição, que “entretanto, não se restringiu a esse grupo específico, sendo largamente disseminada e aceita pela cultura popular em Minas Gerais” (FIGUEIREDO, 2001, p. 155). Outras mulheres, devido às condições nas quais viviam, com a pobreza e a miséria social, escolhiam a prostituição como estratégia de sobrevivência. Essa foi a constante luta por parte das autoridades religiosas, que devido a proibição de ordens religiosas no local, era mantida pelo clero secular. Então, o clero local permanente, tentava a todo custo, manter a ordem pelo controle moral da população sob sua jurisdição. O que mostrava, muitas vezes, uma constante luta entre uma parcela da população e os padres.

Ainda sob o conceito de Figueiredo (2001, p. 185), entendemos que estes conflitos geraram verdadeiros discursos sobre o papel feminino na província, quer condenando, como as “negras do tabuleiro”, prostitutas ou concubinas, quer exaltando a mulher: esposa, mãe e devota, como forma de normalizar moralmente as condutas femininas. Recorrendo ao

⁶ Exemplifiquemos esta afirmação com a formação da cidade de Patos de Minas: No início do Século XIX, a história de nossa cidade registra a menção ao sítio “Os Patos”. Os proprietários dele Antônio Joaquim da Silva Guerra e Luíza Corrêa Andrade decidiram doar parte da Fazenda Santo Antônio. A doação foi em 19 de julho de 1826. Foi construída uma capela e em seu redor as primeiras residências. Surgiram o comércio e a escola. O lugar ficou conhecido como Santo Antônio da Beira do Rio Paranaíba. O arraial de Santo Antônio dos Patos foi elevado a Distrito em 17 de janeiro de 1832 pela Câmara de Paracatu.

pensamento de Perrot (1998), esta preocupação com a condição feminina, vista pela Igreja, estava sustentada pela própria visão religiosa para a mulher: elas eram agentes secretos da transmissão religiosa, nos lares. Em todos os aspectos, a religião procurou legitimar sua autoridade como forma de controle, as mudanças nos contextos diversos da província, apenas formularam novas estratégias para que a Igreja desempenhasse o seu papel de agente social. Ao considerarmos o período republicano, entendemos que a mulher mineira também foi alvo do discurso religioso e positivista, foi educada com a intensidade moral e religiosa, que acarretava consigo as construções sociais sobre a figura feminina.

Para compreendermos o ser mulher neste período, recorremos aos jornais de Patos de Minas, e o Correio Católico, que por meio de seus periódicos, reforçavam o que a própria Igreja ensinava como modelo de mulher e da mesma maneira, a República (positivismo) utilizou esta imagem para fazer prevalecer seu ideário na sociedade:

O homem é a mais elevada das criaturas. A mulher o mais sublime dos idenes. Deus fez para o homem um trono, para a mulher um altar. O trono exalta; o altar ressuscita. O homem é gênio. A mulher é anjo. O gênio é immensurável; o anjo é indefinível. Contempla-se o infinito, admira-se o inefável. A aspiração do homem é a suprema gloria. A aspiração da mulher é a virtude extrema. A gloria faz o grande, a virtude faz o divino. O homem tem a supremacia. A mulher a preferência. A supremacia significa a força; a preferência o direito. O homem é forte pela razão. A mulher é invencível pelas lagrimas. A razão convence, as lagrimas comovem (...) O homem tem um pharol: a consciência. A mulher uma estrella: a esperança. O pharol guia, a esperança salva. Em fim, o homem está colocado onde termina a terra, a mulher onde começa o céu. (Jornal Gazeta de Patos, em 1929, poema de Victor Hugo)

Esta citação reforça um modelo masculino identificado com a razão. Este modelo é forte, dominador, corajoso, ativo. A mulher, situada por suas qualidades divinas, bastava deter qualidades morais e religiosas, como a honestidade e a formação cristã.

É curioso que tais características tidas como masculinas ou femininas, organizavam a vida social, sendo legitimadas pela cultura e pela religião, provocavam uma nítida divisão de função entre os sexos. Todavia, tais diferenças são entendidas como desigualdades ao posicionar o homem superior à mulher. A fragilidade feminina foi descrita na sua

dependência em relação à força masculina (que também não deixa de ser uma representação). É possível observar que, a religião colocou a mulher superior ao homem somente no aspecto moral e espiritual. Estas crenças e práticas definiram o papel feminino na sociedade.

O mesmo aconteceu com o Jornal Patense que procurou transmitir estes valores de forma humorística:

Moça que a todos namora, é o trem que mais demora. Moça bonita catita, é o trem que mais apita. Moça feia e sem dinheiro, é o bagageiro. Moça casada e sem filhos, é o trem sem limpa trilhos. Moça que anda no escuro, esse trem não é seguro. Moça que a janella fallando da visinhança, não é trem de segurança. Moça que quer namorar homem casado é um trem descarilhado. Moça que sae a passeio com traje já muito visto é um trem mixto. Moça solteira ou casada, que ao namorado ou marido é [sempre firme e leal], é um trem especial (Jornal Patense em artigo de 1916).

Existem lugares, atitudes, gestos e comportamentos praticamente proibidos às mulheres. “Os gestos obedecem o código do que uma mulher ‘decente’ deve evitar” (PERROT, 1998, p. 41), pois a punição imposta pela sociedade ou pela religião era mais forte sobre ela. Assim, para a Igreja a donzela deveria aprender a ser modesta, reservada, piedosa, sob sua sombra, para, finalmente, “ser comparada com um anjo”. Como regeneradora da sociedade, as “castas donzellas, respirando piedade e cheias de vida pura e santa” (Correio Católico, 01.03.1925, nº 46), eram conformadas aos modelos sociais, vigiadas, apreciadas ou sancionadas. O artigo reforçou este comportamento feminino, apontando o resultado de suas atitudes se elas não correspondessem com o que a sociedade esperava. Portanto, deveria ser recatada e viver no lar.

Em estudo analisado por Gonçalves Neto (2002, p. 144), a imprensa de Uberabinha (Uberlândia) retrata a figura feminina para o modelo positivista:

a mãe é a cartilha que traz os mandamentos do patriotismo e da moral. Ella ensina e prova que há um Deus, soberano e julgador, e que, depois d'elle, há uma entidade moral a quem devem os filhos render culto e veneração – a Pátria (Jornal O Progresso, 25/10/ 1908).

De acordo com o jornal, entendemos um discurso republicano exaltando a mulher enquanto mãe, pelo seu valor moral, e suas virtudes. Estes objetivos associavam-se com a

influência moral que a mulher exerceria no lar como principal educadora dos filhos e responsável pela formação moral desses futuros cidadãos republicanos, por amor à Pátria, pela legitimação política. De fato, tais discursos presumiram comportamentos e atitudes femininas esperados e legitimados por aquela sociedade.

Recorrendo ao pensamento de Confortin, se tornar homem ou mulher sempre corresponderá com “aquela sociedade, aquele momento histórico, a sua cultura, as suas relações étnicas, religiosas” (2003, P. 109). Assim, tais representações direcionaram ou justificaram os preceitos morais, religiosos e as relações sociais, para atender determinado momento histórico. A presença feminina em diferentes épocas do contexto brasileiro possibilita-nos a compreensão das construções sociais republicanas e como elas acarretavam características tradicionais sobre o ser mulher.

Finalmente, ao avaliarmos o momento republicano na realidade brasileira, consideramos que tanto no campo religioso como no político, o ser mulher foi estimado como elemento moralizador da família ou da sociedade, por meio das virtudes ou do zelo religioso. Este contexto atrelava-se ao desenvolvimento do Brasil moderno, aos olhares sobre a educação e a necessidade de educar a mulher, encontrando em Minas Gerais as suas peculiaridades.

Logo, esta realidade será o pano-de-fundo para compreendermos o projeto educacional católico. Isto porque, na busca pelo alargamento educativo, na sociedade brasileira, nos deparamos com uma Igreja que investiu também na educação apontando a formação feminina, inclusive nas Escolas Normais, o alvo de seus objetivos evangelizadores, ao lado da defesa do Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Dada esta configuração, procuraremos entender como este processo aconteceu, à medida que a formação da mulher foi reclamada pela sociedade.

CAPÍTULO III

A RESTAURAÇÃO DA IGREJA NO BRASIL: UM PROJETO EDUCATIVO?

O mundo da educação é um campo privilegiado para promover a inculturação do evangelho é preciso fazer com que a influência destes centros de ensino chegue a todos os setores da sociedade.(Pontífice, Ecclesia in America, janeiro 1999).

Focalizamos nosso objetivo, neste capítulo, compreendendo como a Igreja, diante dos novos tempos no contexto brasileiro, especificamente, o Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, implantou sua política de restauração através da educação. Além disso, evidenciamos como a atividade educativa explica e reconstrói modelos ou ideologias, tornando-se essencial para atender às expectativas dominantes e suas representações na sociedade. Então, “educação é um produto da ideologia de seus promotores” (RAMALHO, 1976, p. 16). Sendo assim, é uma relação de poder ou dominação, pois é através das complexidades do processo educativo que as ações podem ser legitimadas ou habitualizadas por determinado grupo. Por este significado, entendemos a relevância que a educação assumiu no contexto brasileiro, sobretudo a partir dos últimos anos do século XIX, com os diversos conflitos entre Igreja e República, onde, diante de suas ideologias, desenvolveram seus modelos de escolas: O modelo de escola pública para uma estrutura de sociedade que firmava seus valores para o desenvolvimento, ou o modelo de escola confessional que atendia às aspirações reformadoras da Igreja Católica.

3.1 As Congregações Religiosas Femininas: Um projeto de educação católica

O projeto de Restauração da Igreja no contexto brasileiro assumiu suas diferentes formas, adaptando-se às mudanças e aplicando seus objetivos em ações sociais políticas e religiosas.

A dimensão educacional não estaria isolada deste contexto, pois desde a chegada dos jesuítas, a Igreja Católica desenvolveu objetivos definidos para a catequese dos índios adultos. Ao encontrarem problemas em relação a esta evangelização, passaram a desenvolver o trabalho, direcionado para as crianças e, depois, para os brancos. Esta prioridade executada pela Companhia de Jesus caracterizou-a como uma ordem docente, ou precisamente, uma ordem de escolas. Ao criá-la, Sto. Inácio não só confiava na educação, como forma de encontrar por meio dela novos membros para a Igreja. Este era o primeiro objetivo, mas também, “preparar cristãos bem formados para os diversos cargos e funções da vida civil” (SCHMITZ, 1994, p.170).

Assim, a evangelização⁷ vinculada ao ensino nas chamadas aulas catequéticas, consistia no ensinamento da doutrina católica, tinha como principal objetivo formar o “cidadão lusitano” ou a fé católica, termos que sob o regime do padroado, identificavam-se. Portanto, era um projeto político e religioso.

Neste aspecto, a evangelização estava caracterizada pelo domínio de terras, “passou a justificar o procedimento de opressão e escravidão de indígenas e africanos” (CRISTIANO, folheto, p. 1). É desta forma que a visão de Ramalho completa nosso pensamento: a “atividade educativa subordina-se a uma teoria da sociedade, que lhe vai fornecer critérios decisivos para a sua ação”. Então, ela fornece modelos de condutas (representações), para que seus alunos correspondam com tais perspectivas.

⁷ εὐαγγέλιον = “evangelho”, do grego, que por sua vez significa (notícias boas ou Boa Nova).

Foi a partir de 1840 (e se estende até 1889), que surgiu o momento de preocupação com a Reforma da Igreja, no objetivo de separar o clero da participação política. Aqui entendemos uma evangelização para “catolizar o povo brasileiro”. Daí a atenção com a difusão de escolas, e a própria formação do clero, permitindo que a educação fosse importante meio para tal fim, sendo portanto uma catequese mais extensa.

As autoridades religiosas no Brasil “recorreram a institutos religiosos europeus para levar avante o movimento” da reforma segundo o espírito tridentinos⁸, os primeiros religiosos a se estabelecerem no Brasil na época imperial foram os Padres da Missão, seguidos pelas Filhas da caridade, ramo feminino da obra fundada por S. Vicente de Paulo. Em seguida, os jesuítas que conseguiram reentrar no país. “Já na última década do império chegaram ao Brasil os dominicanos e os salesianos” (AZZI & BEOZZO, 1986, p. 9-10). Os dominicanos instalaram-se, em Uberaba, no ano de 1881, na sua primeira fundação; ao lado deles, em 1885, as Irmãs Dominicanas fundaram a escola para meninas.

A missão dos dominicanos também se empenhava em reformar a moral do povo cristão, convocando as pessoas para regularizarem os casamentos segundo a legislação eclesiástica. Essas congregações foram importantes na vida religiosa do povo e atuaram, principalmente, na região oeste de Minas e Goiás. Estas reformas, em âmbito nacional, tiveram em Mariana, uma das primeiras dioceses do Brasil, importante inserção nesse movimento. O bispo D. Viçoso (1844-1897), consolidou na diocese o trabalho dos lazaristas, que assumiram a direção do seminário e a chegada das Filhas da Caridade. Em 1889, a diocese já contava com o trabalho ativo dos Padres da Missão, e das Filhas da Caridade, além do antigo Recolhimento de Macaúbas, reformado na época de D. Viçoso (AZZI & BEOZZO, 1986, p. 65).

⁸ Determinou o concílio a ereção de seminários para a formação espiritual e intelectual de futuros sacerdotes. Se dirigiu, de modo particular aos cristãos, recomendando a recepção freqüente dos sacramentos.

A preocupação com a reforma do Recolhimento de Macaúbas aconteceu devido às constantes necessidades surgidas na educação, visando ao melhor atendimento às famílias. As escolas surgiram para sanar tais carências, constituindo a Igreja importante veículo nesses tempos, pois iniciou-se a organização do ensino para os homens. Também já se estruturava, por parte dos reformadores, a importância da educação feminina. No entanto, verificamos que, desde o Império, havia dificuldades em instituir a educação da mulher, que estava em defasagem na sociedade brasileira. Conquanto a Constituição Imperial prescrevia o ensino primário gratuito para todo o cidadão, e determinava uma escolarização diferenciada para as mulheres, como podemos observar:

desde o decreto de 15 de Outubro de 1827, o governo imperial havia estabelecido um currículo não profissionalizante para a educação feminina, voltado para a formação de donas-de-casa, compostas das seguintes disciplinas: leitura, escrita, doutrina católica e prendas domésticas. Porém, se o Estado instituiu um currículo para a educação feminina, e outro mais completo para a educação masculina, não possibilitou, ao mesmo tempo, as condições práticas para a execução desses currículos, ou seja, não criou as escolas (MANOEL, 1996, p. 23).

O Estado não possibilitou oportunidades para execução dos currículos nessas escolas, que eram raríssimas. Além disso, o ensino era precário e as escolas não tinham instalações apropriadas. A responsabilidade do ensino era conferida às províncias, que fizeram pouco caso dessa responsabilidade, devido aos gastos elevados para manter uma escola pública ou pela própria defesa do ensino privado.

Nesse conjunto de conflitos, a formação feminina ficou prejudicada, pois as meninas cresciam analfabetas, sem uma mínima instrução, vivendo em casa, sendo preparadas tão somente para o casamento, ou viviam enclausuradas nos recolhimentos, como o de Macaúbas.

Conciliando o desejo das famílias de educar os jovens com o interesse do bispado, ocorria a internalização do catolicismo na vida cotidiana dos fiéis. A educação da mulher assumia novas proporções educacionais nestes institutos, atendendo à “clientela dos estratos superiores e médios da sociedade”. Isto possibilitou que a criação dos internatos ou orfanatos masculinos e femininos encontrassem o apoio da sociedade (MUNIZ, 2003, p. 181). Os

institutos religiosos femininos⁹ destacaram-se na educação da juventude e em outras obras de assistência social, como o atendimento a hospitais, asilos e orfanatos.

Esses colégios eram vistos pelo bispado como importante espaço para a formação moral e religiosa. Por isto, se a preocupação com a internalização do catolicismo era essencial, por que não começar com a educação das meninas que exerceram importante papel nas suas futuras famílias? De certa forma, esta realidade reforçou a presença de instituições privadas, principalmente, católicas. Elas eram responsáveis pela formação de professoras para o setor público, não deixando de transmitir a influência religiosa: “há um etos religioso fundante na formação dessas primeiras professoras” (LOPES & GALVÃO, 2001, p. 73). Essas congregações especificavam em seus currículos uma educação de conduta estética, religiosa e formação para o lar, que se salientavam no ensino ministrado às alunas, as virtudes da função natural da mulher: ser mãe.

Nas primeiras décadas da República, pouco mudou quanto à educação da mulher, e certas características foram perpetuadas, como o baixo nível da educação escolar feminina, em nome das necessidades morais e sociais de preservação da família. Uma visão católica conservadora afirmando as diferenças entre o homem e a mulher, perpetuou essa imagem com o intuito de manter a supremacia masculina sobre o gênero feminino:

O desuso do cérebro a que a sociedade condenara a mulher, negando-se a instruí-la, seria o responsável pela menor evolução verificada das capacidades mentais femininas. Ora, se a desigualdade de capacidades intelectuais entre os sexos se devia a fatores de caráter histórico, a mulher não estava condenada a persistir na ignorância e, portanto, na inferioridade mental e social. A solução encontrava-se na educação feminina, capaz de permitir uma recuperação do atraso a que esteve sujeita [...] (SAFFIOTI, 1976, p. 206).

Essas desigualdades tornaram-se estratégias para a Igreja que, aliada aos interesses sociais, era a principal responsável pela educação feminina também no período republicano. Não é em vão que entre 1872-1930, 58 congregações masculinas se estabeleceram aqui, um

⁹ Filhas da Caridade, que se entenderam por todo o Brasil, as Irmãs de São José de Chambéry, na província de São Paulo, e as Irmãs de Santa Dorotéias, no Norte e Nordeste do país. As filhas de Maria na última década do século XIX (AZZI & BEOZZO, 1986, p. 46).

número bem reduzido em relação às congregações femininas: 100.¹⁰ Seus colégios, destinados à educação segundo os princípios católicos, “uma vez que os institutos religiosos eram considerados como os baluartes do espírito conservador e reacionário, em oposição às reformas sociais exigidas pela sociedade brasileira” (NUNES, 1986, p. 195), traziam consigo a configuração de uma educação católica para a juventude e, precisamente, para a mulher.

Tais escolas tornavam-se estratégias ideológicas da Igreja no seu projeto de restauração, no decorrer do período republicano. O objetivo era centralizar e aprofundar o controle católico na sociedade, constituindo, juntamente com outras instituições católicas, como asilos, creches, assim como o trabalho catequético em geral, “canais privilegiados, através dos quais a Igreja faz passar representações religiosas e éticas” (NUNES, 1986, p. 199). As constantes crises entre Igreja e Estado encontraram seus reflexos na Educação e, precisamente, nas escolas públicas. Os debates sobre o Ensino Religioso assumiram diferentes proporções ideológicas entre a laicidade e o confessionalismo do ensino. Isto traz à tona a nossa análise sobre as diversas maneiras pelas quais a escola opera ou reproduz os interesses de determinado grupo. A Igreja, na tentativa de consolidar-se diante do novo regime, procurou defender a fé católica, sob a perspectiva de uma reforma moral, através da religião. O Estado de Minas Gerais exerceu salutar influência nesta conquista da Igreja pelo Ensino Religioso. Isto porque “a Igreja em Minas tornou-se um campo de provas dos movimentos de ação católica” (SCHWARTZMAN, BOMENY, e COSTA, 2000, p. 72), seja pela considerável presença das congregações, seja pela própria luta contra o laicismo integral do ensino, salientando a importância da educação como meio de atingir determinados fins.

Francisco Campos ao assumir o Ministério da Educação e Saúde, em 1930, reforçou no âmbito nacional a força política do Ensino Religioso nas escolas, pois via nele o papel para

¹⁰ Soma-se a este crescimento a imigração do país, “ela criou a base social para a implantação de um catolicismo europeizado e romanizado muito distinto do anterior catolicismo luso-caboclo” (Centro Ecumênico de serviços à Evangelização e Educação Popular, Separata II).

a estabilização do novo governo, o que resultou no decreto de 1931, permitindo o ensino nas escolas públicas. Ele, dirigindo-se ao Presidente Vargas afirma:

Neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto, se aprovado por V. Excia., determinará a mobilização de toda Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas, de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo ao serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional. Sei que V. Excia. tem recebido do seu estado natal representações assinadas por dezenas de milhares de pessoas, pedindo a V.Excia. as suas simpatias em favor da educação religiosa.[...]. Assinando-o, terá V. Excia. praticando talvez o ato de maior alcance político do seu governo, sem contar os benefícios que da sua aplicação decorrerão para a educação da juventude brasileira. Pode estar certo de que a Igreja Católica saberá agradecer a V.Excia. esse ato, que não representa para ninguém limitação à liberdade, antes uma importante garantia à liberdade de consciência e de crenças religiosas (Arquivo Getúlio Vargas, Gv 31.0418/1).

Para Campos, o papel da Igreja era importante instrumento em seu projeto político; sua visão voltava-se para a consolidação do novo governo. Esse pensamento relacionava-se com a própria visão que a Igreja tinha sobre o Ensino Religioso: a formação moral do jovem. A Igreja reclamava a sua exclusão, naquele primeiro momento republicano, das Escolas Públicas que se expandiam pelo país: “jamais se ouviu tanto fallar de moral, como nos nossos tempos, e nunca se fez d’ella tamanho descaso. Nega-se a Egreja o direito de ensinar e de inculcar nos corações os preceitos de Deus” (Correio Catholico, 1924, nº 08).

A moral católica compreendia todos os deveres do cristão impostos sobre ele naturalmente, a ciência leiga não era suficiente para formar o caráter da mocidade. Somente a Igreja seria capaz de proporcionar este ensino, pois “nenhuma instituição humana, nenhum governo, nenhum paiz demonstrou maior solicitude pela educação do que o catholicismo” (Correio Catholico, 1926, nº 138). Portanto, foi pela defesa da fé, ou pela importante missão, que a Igreja desempenhou na trajetória do país, que as suas reclamações pela presença do Ensino Religioso foram constantes, ao mesmo tempo, que baseadas nesta tradição educacional.

Somente com a posse de Gustavo Capanema, em 1934, no Ministério da Educação e Saúde, mudanças mais significativas na educação foram dirigidas à Igreja Católica. Assim, considerado homem de confiança da Igreja, “as evidências que sugerem que Capanema assumiu o Ministério como parte do acordo geral que, então, se estabelecera entre a Igreja e o Regime de Vargas, proposto anos antes por Francisco Campos” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 65), acontecimento este apoiado pela influência de Alceu Amoroso Lima.

Este debate trouxe à tona o papel que a educação exerceria como responsável por atender interesses ideológicos. Por isso, a Igreja se empenhou tanto pela conquista do ensino religioso no espaço escolar. Afinal, a educação, vista pelos liberais, foi considerada a “alavanca do progresso”. Não seria diferente para a Igreja olhá-la como principal “alavanca” para a sua restauração. Se considerarmos a educação, não somente como meio para a formação de mentalidade e desenvolver a cultura religiosa, católica, no país.

As transformações desenvolvidas por Capanema também alcançaram a educação feminina, sua educação se desdobraria em dois planos: “haveria que proteger a família” ao mesmo tempo em que “haveria que dar à mulher uma educação adequada ao seu papel familiar” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 123). Entendemos a educação feminina ainda relacionada à sua função natural, para o trabalho doméstico. Ao lado disso, o seu papel social foi afirmado sobre a importância que a família tinha para a sociedade, daí a valorização das virtudes femininas, e do seu papel social ao executar obras sociais. As palavras de Araújo (1986, p.11), ilustram bem as posições religiosas adotadas como meio de adaptação ao mundo moderno:

A Igreja Católica conseguiu um moroso e enorme poder de resistir e adaptar-se às mudanças da sociedade. Durante a Idade Moderna e Contemporânea, à guisa de exemplos, ela pôde centralizar ao redor de si quase toda a realidade social, usando para controlá-la seus paradigmas medievais.

Assim, verificamos que a trajetória da educação brasileira, difundida, preferivelmente, em função de aspectos religiosos, também moldou-se a tais realidades sociais tornando-se instrumento do universo religioso. Para a Igreja Católica, vista como educadora natural, a sua missão de educar faz parte de um fim maior que é a promulgação de sua fé. Não é em vão o seu empenho em promover a criação de escolas católicas e tornarem-se importantes instituições de ensino, apoiadas e, muitas vezes, mantidas, também, pelos recursos públicos. Isto foi possível a partir da Constituição de 1934.

Por conseguinte, entendemos esses novos tempos como fase de conservadorismo e rupturas. Conservadorismo porque a Igreja procurou na educação um importante meio de controle e estabelecimento na sociedade. Mas, rupturas, porque do mesmo modo pelo qual a Igreja Católica condena o “mundo moderno”, ela avança e se adapta através de características peculiares: “o catolicismo romanizado apresentava-se como moderno, investindo, igual às missões protestantes em colégios e escolas” (Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e educação popular, Separata II).

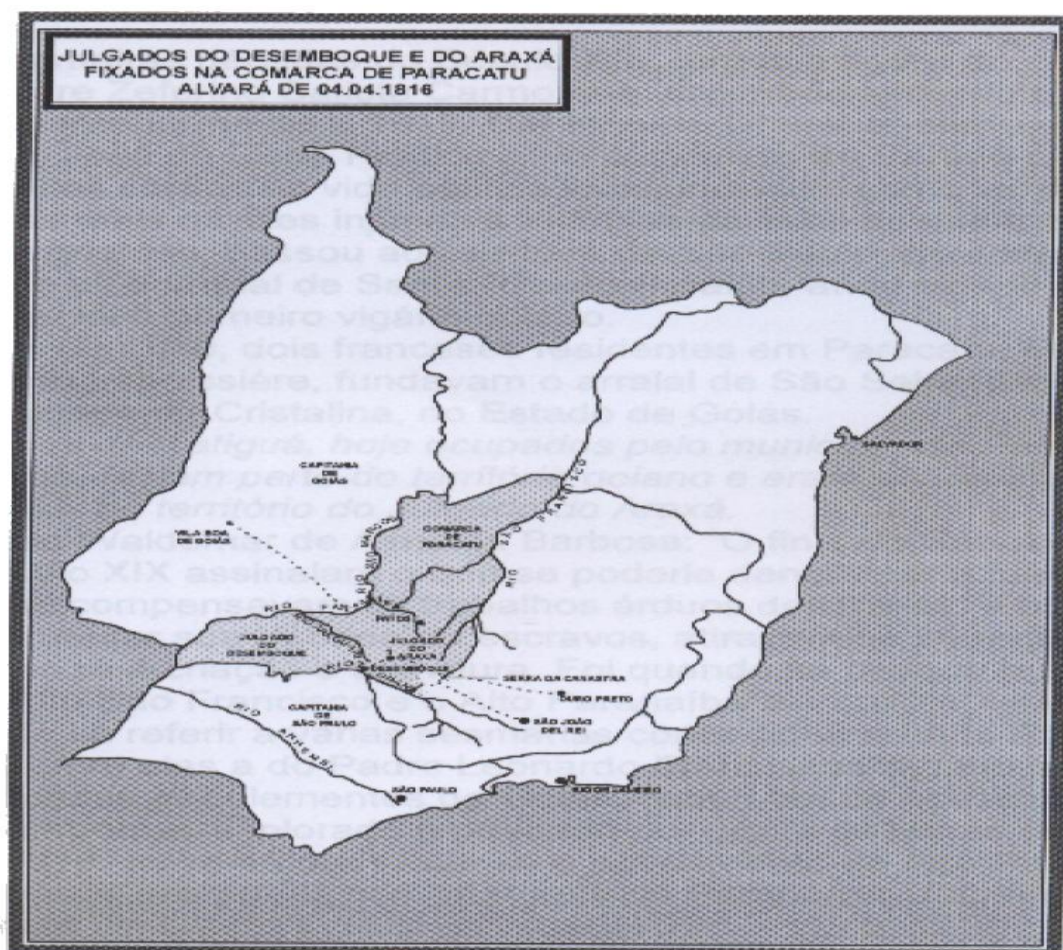
O desenvolvimento de escolas católicas femininas criou probabilidade para a formação da mulher. É imprescindível considerarmos, também, que abriu caminhos e possibilidades para a atuação da mulher não somente na sociedade, mas principalmente na Igreja.

3.2 A presença das Congregações e a consolidação da educação católica no Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba.

A partir da colonização do noroeste de Minas Gerais, surgiu a necessidade de estradas, “que naquela época, chamavam-se ‘picadas e a partir de 1736”:

Houve abertura de um caminho para Goiás. Iniciava-se em São João Del-Rei, atravessava o Rio São Francisco e a Serra Marcela e ia até o Catiguá, ali iniciou um povoamento, que mais tarde, se tornou o Arraial de Nossa Senhora do Patrocínio, e se dirigiu a Paracatu [...] (MELLO, 2000, pp.13,14).

A esse caminho denominou-se *Picada de Goiás*, e provocou o povoamento da região oeste de Minas Gerais. À medida que a região se povoava, juntamente com o crescimento de Goiás, os bispos do Rio de Janeiro ficaram impossibilitados de exercer o governo em todo o vasto território de Goiás e Minas. Eles resolveram dividi-la, para se criarem os Bispados de Mariana (em Minas Gerais) e São Paulo, e as prelazias isentas de Goiás e Cuiabá, em 1746 (NABUT, 1987, p.19). A prelazia de Goiás até 1818 esteve sujeita à Diocese do Rio de Janeiro. Assim, o Bispo Dom Frei Antônio Desterro do Rio de Janeiro, a governou.



Mapa 2: Julgados do Desemboque. Fonte: MELLO, 2000: As Origens Sociológicas do Alto Paranaíba.

O oeste de Minas (Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba) pertencia à diocese de Goiás. Em 1896, as treze câmaras municipais do Triângulo Mineiro dirigiram-se ao Papa Leão XIII,

solicitando a transferência da região para a diocese de São Paulo, devido aos contratempos e à distância de Goiás:

Desde muitos anos que se reclama no Triângulo Mineiro a passagem para a Diocese de S. Paulo, onde pela estrada de ferro que atravessa esta parte de Minas, os negócios inerentes à mitra seriam despachados com a máxima urgência, o que não acontece na atualidade. Não acontece porque sendo a sede do Bispado Goiano na cidade de Goiás, capital daquele Estado, as relações pelo correio são sobremodo morosas pelas dificuldades de vias fáceis e rápidas de comunicação (NABUT, 1987, p.39).

O pedido dirigido ao Papa mostrava as devidas condições da região para sediar o novo bispado: os municípios Católicos Apostólicos Romanos eram prósperos e possuíam “elementos necessários para sustentar a Diocese em condições as mais elevadas possíveis” (NABUT, 1987, p. 40), além disso, as terras eram cortadas pela Estrada de Ferro Mogiana, o que facilitava as comunicações. No entanto, somente em 1907, onze anos depois, o Papa Pio X atendeu às solicitações de D. Eduardo Duarte Silva, criando a Diocese de Uberaba, que se constituía de toda a região do Oeste de Minas. Então, recebe suas primeiras obrigações, dentre elas:

Determinando o Concílio de Trento que em todas as dioceses se estabeleça um Seminário, mandamos que, logo que for possível, abra-se um nesta nova Diocese Seminário, no qual sejam mantidos e instruídos nas disciplinas da Igreja moços que dêem esperança de vocação; e, por meio de um estudo sério e completo, conforme as leis estatuídas, especialmente nestes tempos calamitosos, se lhes infunda o amor a Deus, a imoralidade, e se lhe subministre doutrinas sãs, quer filosóficas, quer teológicas, hauridas especialmente dos ensinamentos do Doutor Angélico (NABUT, 1987, p.43).

Não é surpresa que, com a nomeação do primeiro Bispo de Uberaba, D. Eduardo Duarte da Costa, transferido de Goiás, em 24 de maio de 1908, este providenciou um colégio para meninas em Água Suja e outro em Araguari, entregando a direção dessas escolas para as Irmãs Belgas da Congregação do Imaculado Coração de Maria (objeto do nosso estudo), e o “Colégio Regina Pacis” dirigido pelos Padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria. Esses empreendimentos constituíram “para a diocese, o patrimônio de duzentos contos de réis, em apólices da dívida pública” (NABUT, 1987, p.46).

A preocupação do Bispo Dom Eduardo Duarte da Costa com a difusão de escolas voltava-se para o interior da região mineira, como importante meio de evangelização da fé católica. Isto estimulado “pela circular de 31 de julho de 1910, com recomendação sobre a criação de escolas paroquiais” (NABUT, 1987, p.39). Veio à tona o vigor e a utilidade pela qual a Igreja via na educação meio para formar a moral e os costumes do próprio cidadão católico. Dom Eduardo exerceu durante quinze anos o episcopado de Uberaba. Com a sua retirada, Dom Antônio de Almeida Lustosa¹¹ continuou o seu empreendimento educativo. Foi em 1925 que ele assumiu a Diocese e revelou-se importante líder da restauração católica na região, principalmente em Patrocínio, mesmo diante do seu curto ministério na Diocese: 1925-1928.

Dom Lustosa, antes de chegar a Uberaba já realizara importante currículo educativo: “regeu várias cadeiras no Gymnasio de S. Joaquim, de Lorena. Diretor do estabelecimento Salesiano de Jaboatão, Pernambuco, do Collegio Salesiano de Lavrinhas, São Paulo, e o Gymnasio de Bagé, Rio Grande do Sul” (Correio Catholico, 1925, Dom Lustosa e a Instrução. 01.03.1925, nº 46).

Através do seu vigor eclesiástico, Dom Lustosa percorreu imediatamente a diocese, procurando conhecer suas necessidades. Não foi difícil verificar as carências educacionais e religiosas na região. Por isso, reabriu o Seminário Diocesano para a formação do clero, estruturando a atividade da Igreja Católica. Com objetivo de catolizar a população, desenvolveu, os movimentos populares que já estavam atuantes, operou o revigoramento do Apostolado da Oração, criou na cidade de Uberaba a escola de instrução primária para meninos pobres, criou a Associação dos Moços Católicos, remodelou a imprensa católica, que assumiu importante meio de veiculação doutrinária nas manifestações sobre a moral, a

¹¹ Natural de São João Del Rei – MG, bacharelou em Ciências e Letras pelas Escolas de Dom Bosco, de Cachoeira de Campos e iniciou seus estudos com os Padres Salesianos.

educação, e, até mesmo, contra o protestantismo. Finalmente, ainda sobre a educação, incentivou o ensino do catecismo.

A política eclesiástica de Dom Lustosa estava atrelada a uma conjuntura maior, de conformidade ao que se passava no país. A região, naquele momento, também se deparava com a presença do protestantismo, o que resultava numa ameaça aos princípios e autoridades da Igreja Católica. No entanto, suas estratégias procuraram estabilizar a autoridade da Igreja, ao mesmo tempo em que revigorava a participação popular neste projeto, com a criação de escolas e a participação do povo nos movimentos religiosos.

Sendo transferido para Corumbá em 1929, assumiu o seu lugar o Bispo Dom Frei Luiz Maria de Sant'Ana, ingressante da Ordem dos Capuchinhos Franciscanos, que ocupara na Ordem diversos cargos importantes, como “conselheiro e guardião do Convento da Imaculada Conceição, em São Paulo, que lhe deve importantes melhoramentos e a fundação do Externato Imaculada Conceição” (NABUT, 1987, p. 55). Ele também ampliou o trabalho educacional na Diocese, promoveu a vinda dos Padres Estigmatinos que receberam as paróquias de Ituiutaba e Uberaba; dos padres Capuchinhos, em Frutal e Carmo do Paranaíba, as Missionárias de Jesus Crucificado que abriram a Escola Normal em Uberlândia e as Missionárias de N. Sra. Das Dores em Ibiá.

Portanto, até 1937, verificamos uma ação educacional por parte do Bispado na construção de escolas, principalmente, com o número considerável de Congregações que vieram para a região. Este considerável índice de Congregações torna-se significativo para compreendermos a ação educacional da Igreja naquele momento republicano. Tais congregações trouxeram os reflexos das mudanças sociais que se desencadearam na Europa e são caracterizadas pelos constantes ministérios voltados para a vida social, como saúde e educação. Então, verificamos que a educação feminina, igualmente, recebeu importante

atenção com a vinda dessas Congregações Religiosas Femininas. A seguir, a tabela com o número de Congregações.

ORDENS E CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS MASCULINAS

Congregação	Estabelecimento
1. Padres da Missão Lazarista	Estabelecidos em Campina Verde desde 1828.
2. Padres Dominicanos	Estabeleceram-se em Uberaba em 1881
3. Padres dos Sagrados Corações (PICPUS) da província holandesa.	Estabelecidos na diocese, desde 1925, com as seguintes casas: Araguari (Ginásio Municipal “Regina Pacis”); Patrocínio, onde dirigem a Paróquia e mantiveram o Ginásio Dom Lustosa. Água Suja, onde administraram a paróquia.
4. Padres Salesianos	Estabelecidos em Araxá, desde 1926, fundaram, em 1931, o Ginásio Dom Bosco.
5. Padres Estigmatinos	Entraram na diocese em 1935, em Ituiutaba e N. Sra. da Abadia.
6. Padres Capuchinhos	Estabeleceram, em 1936, em Carmo do Paranaíba e Frutal. Em 1937, em Patos.
7. Irmãos Maristas	Desde o ano de 1903 mantêm o Ginásio Estadual de Uberaba.

Tabela 1: Número de Ordens e Congregações Masculinas – Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba até 1937. Fonte: A Igreja em Uberaba- NABUT, 1986, 1P.71

ORDENS E CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS FEMININAS

Congregação	Estabelecimento
1. Irmãs Dominicanas	Estabelecidas, em Uberaba, 1885. Fundaram o colégio de N. Sra. Das Dores.
2. Irmãs do S. Coração de Maria (de Berlaar, Bélgica)	Dirigem na Diocese dois importantes colégios: Colégio Sagrado Coração de Jesus em Araguari, fundado em 1919, e o Colégio N. Sra. Do Patrocínio, fundado em 1929.
3. Irmãs de Jesus, Maria José	Dirigem em Uberaba o Asilo Sto. Antônio desde 1914
4. Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado	Estabelecidas em Uberlândia desde 1933, com o Colégio N. Sra. das Lágrimas, e em Araxá o orfanato, em 1937.
5. Irmãs Missionárias de N. Sra. Das Dores	Hospital em Patos e o Colégio de S. José em Ibiá.

Tabela 2: Número de Ordens e Congregações Femininas – Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba até 1937. Fonte: A Igreja em Uberaba- NABUT, 1986, p.72

Conforme o pensamento de Nunes (1986, p. 188), estas religiosas “encontraram-se bem situadas socialmente, e suas ações podem dirigir-se à consolidação da situação vigente ou à sua transformação social”. Foram conferidas pela própria congregação através da eficácia no alcance social; diferenciando as Congregações dos antigos modelos de vida religiosa. Nos séculos XVII e XVIII, a Vida Religiosa se estruturava de tal forma que cada comunidade religiosa feminina era independente, mas limitada pela influência do clero. Estas não exerciam qualquer atividade fora da área conventual.

Somente a partir do século XIX, devido às mudanças político-sociais, as congregações assumiram o projeto de atuação social. Daí o significado que tais congregações assumiram no país, como estratégia de reforma e restauração da Igreja no Brasil, e o seu papel nos diversos locais da sociedade: Asilos, creches, orfanatos, hospitais e, claro, escolas para atender a formação feminina e crianças. Elas se caracterizaram “por um modo de vida disciplinado, controlado, por exercerem atividade útil à sociedade e por alcançarem certa independência” (NUNES, 1986, p. 192).

Partindo desta consideração geral, pretendemos configurar a presença da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria em Patrocínio, buscando compreender a sua ação na formação da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio.



Foto 1: Bispo D. Eduardo Costa, primeiro Bispo da Diocese de Uberaba. Fonte: Arquivo Diocese de Uberaba.



Foto 2: D. Antônio de Almeida Lustosa, segundo Bispo de Uberaba. Fonte: Arquivo da Diocese de Uberaba.



Foto 3: D. Frei Luiz Maria de Sant'Ana, terceiro Bispo de Uberaba. Fonte: Arquivo da Diocese de Uberaba.

3.3 As Irmãs do Sagrado Coração de Maria

A Congregação teve suas raízes numa comunidade de donzelas piedosas que se formou, espontaneamente, no século XVIII, em Belaar – Bélgica, num município tranquilo de 3.000 habitantes, que viviam da agricultura de centeio, trigo e batatas. Moravam atrás da Igreja de São Pedro cinco donzelas, chamadas de “Marolas” que ministravam o ensino básico para meninas e cuidavam de idosos doentes. “O maior desejo delas era o reconhecimento da comunidade como Congregação diocesana. As marolas queriam ser mesmo verdadeiras religiosas” (Documentário da Congregação: 150 anos: 1845 – 1995, p. 19).

Alguns anos de dificuldades se passaram, para que elas conseguissem tal reconhecimento, antes de mudarem para Berlaar, as donzelas deram início à sua atividade através de Ambrósius van den Bosch, pároco em Gestel e decano geral do distrito de Lier. Ele fundou, em 1722, uma união de donzelas que queriam servir ao Senhor. A tarefa da comunidade era: “manter e decorar a Igreja paroquial e ensinar as meninas da aldeia a ler, escrever, costurar e viver de maneira cristã” (Documentário da Congregação: 150 anos: 1845 – 1995, p. 23). Com a morte do pároco, as irmãs enfrentaram dificuldades devido a perseguições. Elas foram acusadas de não terem licença para usarem literatura jansenista. Assim, houve a dissolução das filhas religiosas de Gestel, em 1763.

Duas dessas irmãs mudaram-se para Berlaar, Petronella Van Hove e Maria Scheir. Lá as duas se disponibilizaram a começar uma escola para meninas, separada da paróquia, sob a orientação e pedido do pároco Struve. O programa desta escola incluía a catequese e trabalhos manuais: tricotar, corte e costura. Os trabalhos manuais de família, fazer renda, ler e escrever eram atividades à parte. As donzelas não tinham uma regra de vida. Somente com a vinda de Haes (pároco religioso, nomeado em Berlaar em 1830), ele desenvolveu um diário para a

comunidade e a aproximou do ideal de um convento. Em 1842, ele redigiu “modo de viver” para a comunidade¹².

A Irmã ideal, imaginada por este diretor espiritual possuía as seguintes características: “ela é alegre por ser submissa e não questiona as razões; empenha-se para ser totalmente obediente em tudo, seja em que for, exceto no pecado” (Documentário da Congregação: 150 anos: 1845 – 1995, p. 31). A missão estava para a obediência, a pobreza e a castidade. Somente pelo caráter do apostolado a Congregação tinha contato com o mundo. O silêncio era importante, pois significava o afastamento do mundo. Isto permitia que a Superiora se responsabilizasse por toda a atividade diária das Irmãs, inclusive, ler toda correspondência enviada.

Assim ficava estabelecida a organização geral da Congregação: Superiora geral cuidava da administração, tinha responsabilidades sobre as casas locais, escolas e institutos, mantinha uma estrutura hierárquica e era eleita a cada três anos. E o Diretor Espiritual, que cuidava do bem-estar espiritual, celebrava a missa e realizava as confissões. Foi em 1845, que a Congregação recebeu a licença da arquidiocese para vestirem o hábito religioso. Tornaram-se *Irmãs do Sagrado Coração de Maria*. Além do trabalho, exerciam suas religiosidades através da oração, possuíam uma devoção “mariana”, como resultado do notável florescimento dessa devoção no século XIX.¹³

De acordo com as necessidades educacionais, a Congregação criou pensionato (1904), que atendia crianças ricas e pobres. Esse sistema foi de grande importância para o futuro da Congregação, principalmente no aspecto educacional que começou a se estruturar com seu

¹² Depois, as Irmãs introduziram a Regra de Agostinho que, em comparação a de São Francisco, dava mais importância à vida comunitária.

¹³ Os Papas Pio XI e Pio XII estimularam esta devoção a Maternidade Sagrada de Maria. Maria atingia também a massa dos fiéis: peregrinações, terços, sociedades Mariais. “Não era de admirar que também na Congregação de Berlaar a figura de Maria e a devoção Marial ocupavam um lugar central”. (Documentário da Congregação, 150 anos, p. 204)

crescimento favorecido em relação ao aspecto vocacional. Para entendermos o processo de disciplina nestas instituições, eis alguns trechos das regras do Pensionato:

Art. 1: as alunas deste pensionato lembrar-se-ão, muitas vezes, que foram enviadas para cá por seus pais para deixarem formar o coração, a inteligência e a vontade e, assim receberem uma boa educação.

Art. 2: Como as professoras substituem os pais das alunas, elas as respeitarão sempre e lhes obedecerão em tudo [...]

Art. 4: As alunas dedicar-se-ão com o maior esforço ao estudo da catequese: é aí que elas verão como Jesus Cristo nos mostrou o caminho para o céu pelo seu exemplo e sua palavra [...].

Art. 11: Para encorajar boa conduta, zelo, ordem e polidez servem os seguintes meios: a proclamação semanal, os cartões de honra, que mencionam a classificação obtida nas provas pelas alunas, o boletim [...]

Art. 17: As alunas não podem trazer livros de fora para leitura, nem tampouco emprestar livros umas às outras, para leitura. Elas lêem somente livros da biblioteca da escola (Documentário da Congregação: 150 anos: 1845 – 1995, p. 31).

As regras eram rígidas quanto ao comportamento que queriam formar na mulher, embora diferenciado segundo o *status* social. Acrescentava-se às regras a importância que o trabalho manual assumia, para as alunas pobres, pois eles eram úteis apenas para a simplicidade e funcionalidade. No entanto, adotavam para a burguesia, os bordados de luxo. De forma geral, seu objetivo era desenvolver virtudes, simplicidade, sobriedade, qualidades essenciais para a mulher como esposa ou mãe.

Essa Congregação, não só expandiu pela Bélgica, como passou a investir no movimento missionário católico mundo afora. Assim, o aumento de religiosas era um fenômeno típico do final do século XIX, acentuando-se maior feminização no mundo eclesial. A partir de 1899, elas fizeram missões no Congo Belga, em 1907 no Brasil, e 1911 na Dinamarca. Desde 1904, a Congregação recebeu um convite dos nobertinos para o Brasil, e em 16 de abril de 1907, as irmãs de Berlaar fixaram-se aqui, privilegiando o Estado de Minas Gerais. Inicialmente, elas trabalharam nas dioceses de Montes Claros (em Montes Claros e Januária) e Uberaba (em Araguari e Água Suja).

Devido à expansão internacional da Congregação, novas posturas foram exigidas quanto à vida religiosa das irmãs, que não estavam associadas simplesmente com a Casa em

Berlaar. Sendo assim, seu modelo religioso mudou para uma religiosidade mais prática. Isto aconteceu a partir de 1913. Como exemplo: a abstinência tomou o novo significado; não como separação do mundo, mas como restrição de roupas e alimentos. Igualmente, as irmãs nesse período eram incentivadas a mencionarem suas famílias nas orações.

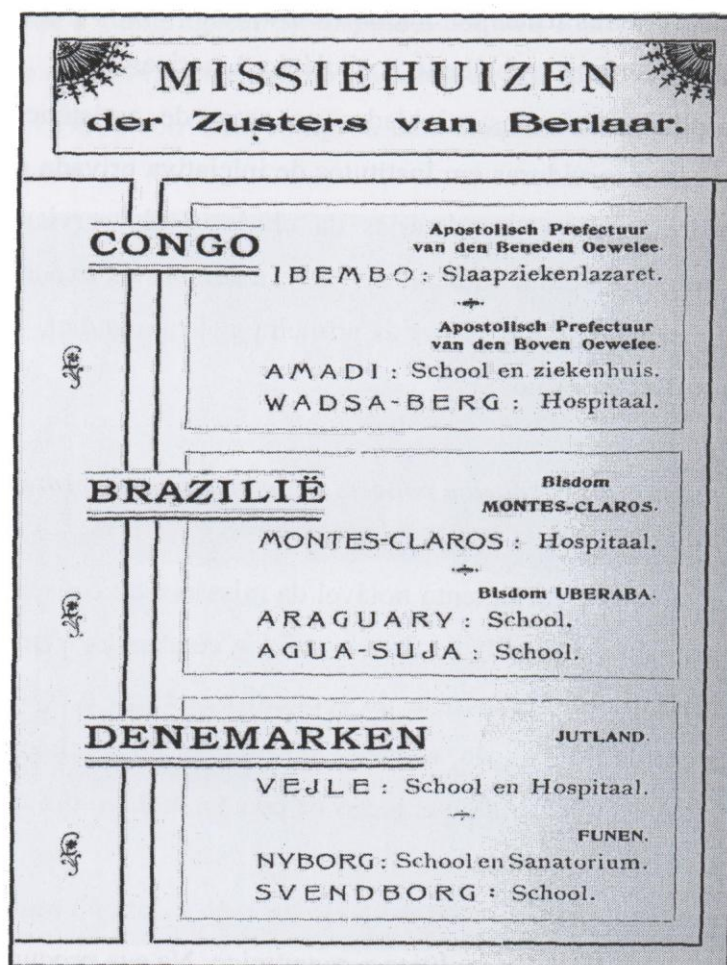


Figura 3: Casas Missionárias das Irmãs de Berlaar, no Congo, Sanatório para doença de sono (Ibembo), Escola e Clínica (Amadi) e Hospital (Wadsa-Berg). No Brasil: Hospital (Montes Claros, Escola: Araguari e Água Suja). Na Dinamarca Escola e hospital (Vejle), Escola e Sanatório (Nyborg), Escola (Svendborg). Fonte: (Documentário da Congregação: 150 anos: 1845 – 1995, p. 142)

Por causa das dificuldades que encontraram em Montes Claros (dificuldades com o idioma português), duas irmãs voltaram para a Bélgica e somente duas ficaram. Elas reformaram o Colégio Sagrado Coração de Jesus e fundaram a Escola Normal em 1916.

Alguns conflitos surgiram com a Irmã Berchmans (superiora regional no Brasil), pois não atendia à autoridade eclesiástica e, devido à distância, não teve contato com a casa-mãe. O trabalho da escola foi fechado, sem comunicação com estas autoridades, e a Irmã Berchmans escolheu ir para Januária. Houve assim uma primeira ruptura: as outras irmãs, com quatro alunas partiram para Araguari, a Irmã Blandina foi escolhida a nova superiora no Brasil.

A fundação do Collegio Sagrado Coração de Jesus de Araguari aconteceu em 1919. No final de 1918, duas Irmãs educadoras da Congregação chegaram à residência do Dr. Orestes Gomes de Carvalho, então Promotor de Justiça e Inspetor Escolar. Elas “traziam uma carta do Exmo e Revmo. Sr. D. Eduardo Duarte e Silva, Bispo da Diocese de Uberaba”. Nesta carta, o Bispo pedia para que conseguissem “recursos por meio de subscrição publica, a fim de que com elles, pudessem ellas fundar nesta cidade, um collegio para meninas”. No ano seguinte, houve a coleta de recursos e dia 14 de abril de 1919, iniciaram-se as aulas no colégio: “cuja educação moral, cívica e religiosa nelle ministrada pelas Revmas. Irmans do Sagrado Coração de Maria, às filhas de Araguay, muito tem contribuído para a grandeza de Minas Gerais e do Brasil” (Livro Tomo - a fundação - Colégio Sagrado Coração de Jesus de Araguari).

Somente em 1927, foi iniciado o noviciado em Araguari, neste mesmo ano, é reaberto o Colégio em Montes Claros já com duas brasileiras que fizeram noviciado na Bélgica: Irmã Alda e Irmã Olga. Em 1921, a Congregação mandou quatro novas Irmãs missionárias para o Brasil: duas para o ensino em Água Suja e duas para o hospital de Montes Claros. No entanto, um incidente em Água Suja atrapalhou a missão brasileira. “Em consequência de intimidades entre o pároco brasileiro, que era diretor espiritual das Irmãs, e a superiora local, a fundação de Água Suja foi imediatamente suprimida em 1923” (Documentário da Congregação: 150 anos: 1845 – 1995, p. 266). Um ministério pequeno entre 1920-1923.

Depois de 1927, a missão brasileira recebeu uma nova inspiração. Estabeleceu-se um acordo de colaboração com os Padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria (picpucianos) da Holanda, que se fixaram em Araguari e naquele ano assumiram a direção espiritual das Irmãs. O ensino permanecia a sua atividade principal. “Nas pegadas dos Padres dos Sagrados Corações holandeses, as Irmãs fixaram-se em Patrocínio, na diocese de Uberaba” (Documentário da Congregação: 150 anos: 1845 – 1995, p. 268). Assumiram, sucessivamente, o Colégio N. Sra. do Patrocínio (1928), o hospital (1938), o asilo (1955) e um lar para crianças abandonadas e órfãs (1956). (Cf. Documentário da Congregação: 150 anos: 1845 – 1995, p. 268)

A Congregação se expandiu a partir de 1930. A missão brasileira era a maior da Congregação, seu ministério estava amalgamado pela Imagem de Maria: submissão e disponibilidade para o trabalho. Assim, influenciaram na formação da Ação Católica em suas escolas, quer na Bélgica, com a União de Jovens Camponesas, quer no Brasil, com a Juventude Estudantil Católica. De fato, exerceram importante papel na formação feminina, principalmente em Minas Gerais. É sob este olhar na formação e desenvolvimento desta Congregação, que consideramos necessário ressaltar a presença da Escola Normal no país, pois a Congregação, em Patrocínio, assumiu este modelo de escola para a formação feminina.



Figura 4: Casa Mãe Berlaar - Bélgica. Acervo: Colégio Berlaar N. Sra. do Patrocínio.

Presença da Congregação no Mundo



Mapa 3: Presença da Congregação no Mundo – Brasil, de 1907-atualmente. Acervo: Colégio Berlaar N. Sra. do Patrocínio.

3.4 A Escola Normal: Um espaço difusor da mulher.

As primeiras escolas normais para a formação de professores no Brasil foram criadas entre 1835 a 1880, sendo oferecidas inicialmente aos homens. Em Minas Gerais, a Escola Normal foi instalada em 1840. Em 1841, ainda faltavam alguns materiais como compêndios e tabelas, que o presidente da província julgava “indispensáveis à prática de novo sistema de ensino”, e acrescenta: “40 alunos estavam matriculados” (MOACYR, 1940, p.79). Essa Escola Normal de Ouro Preto passou por constantes improvisações: em 1842, ficou sem exercício do ano letivo; em 1846, foi novamente estabelecida; em 1852, foi fechada. Somente em 1871, ela foi definitivamente reaberta. Neste mesmo ano, o próprio presidente da

província, Luiz Antônio de Souza Carvalho, já se queixava das precárias condições do ensino devido à ausência de professores preparados:

Ha leis e regulamentos muito bem escritos, mas na pratica, na aplicação sente-se um grande vacuo preencher, o professorado e a inspeção, e sem estas duas condições essenciais, não ha instrução possível... A criação de escolas normais é de urgente necessidade (MOACYR, 1940, p. 172).

O propósito da Escola Normal era preparar professores para a escola elementar, vista como capaz de preceituar o processo do saber sistematizado e estruturar o processo ensino/aprendizagem. Em 1872, o Regulamento do Ensino nº 62 constituiu uma Escola Normal na capital e em outras localidades. O programa dessas escolas ficou assim estabelecido:

O curso será em dois anos com as seguintes matérias: instrução moral e religiosa; gramática da língua nacional; [...] aritmética; sistema métrico e elementos de geometria; noções gerais de geografia e historia, geografia do Brasil, mormente da província; leitura refletida da Constituição do Império; pedagogia e legislação do ensino. Haverá uma aula de desenho linear e outra de musica (MOACYR, 1940, p. 178).

Neste mesmo regulamento, o presidente ressaltava a presença feminina nas Escolas Normais, onde tal freqüência tornara-se comum a homens e mulheres, embora em lições alternadas. Finalmente essas escolas constituíram-se como espaço para a profissionalização feminina, acontecimento este que se expandiu na Primeira República em diferentes contextos nacionais, especialmente em Minas Gerais. Em 1906 ocorreu a criação da Escola Normal da nova capital, com a Reforma João Pinheiro: Esta “trata a educação como um dos pilares básicos da República” dirigida “exclusivamente à mulher”, pois sofreram mudanças em seus currículos com a “introdução da disciplina Prendas Domésticas e Trabalhos com Agulha, cursada apenas pelas alunas” (FARIA, 2000. p. 29).

Embora no decorrer da Primeira República, as Escolas Normais desenvolvessem relevantes papéis na formação da mulher, não eram satisfatórias, pois “dada à insuficiência quantitativa dessas escolas”. Também, o encaminhamento das moças aos cursos secundários dos colégios religiosos privados constituía sério obstáculo à livre profissionalização feminina

(SAFFIOTI, 1976, p. 215). Ora, havia diferenças entre os propósitos relacionados às instituições laicas e as religiosas, quanto à formação da mulher: enquanto as primeiras se responsabilizavam pela formação da classe popular, as instituições religiosas privadas se voltavam para a formação da elite.

Obviamente, um fator que possibilitou a profissionalização da mulher no magistério foi a necessidade da classe menos favorecida de procurar a instituição escolar (o magistério primário) como meio de sobrevivência; enquanto as filhas da elite, em sua maioria, preocupavam-se apenas com o conhecimento e status, estabelecendo a estreita relação entre diploma e casamento. Aconteceu que, com a crise econômica depois da Revolução de 1930, as filhas da elite procuraram o magistério como profissão, devido aos problemas financeiros de suas famílias.

A Igreja Católica, mostrando-se aliada aos interesses das oligarquias, permaneceu destinando boa parte do ensino às mulheres, por meio dos seus colégios religiosos. Estes foram dando preferência às filhas da elite, apoiando assim à formação diferenciada dos sexos. Nesse contexto, a Igreja prevalecia com o maior número de escolas femininas, pois os seus colégios, por não serem gratuitos, não possibilitavam o acesso às camadas desfavorecidas da sociedade. A educação feminina nessas escolas ou internatos religiosos visava preservar a moral e a instrução da mulher para o lar, “procurando guardá-la dos desvios que pudessem denegrir a imagem da mulher perfeita (instruída para o lar, e para o esposo)” (MANOEL, 1996, p. 86). O ensino ministrado nas escolas confessionais favorecia a hegemonia da Igreja, em razão do insignificante número de escolas normais públicas no país.

Observa-se que, durante o período analisado, o objetivo inicial com a criação dessas escolas normais era preparar culturalmente as filhas da elite. As escolas estavam alheias ao mundo do trabalho. Segundo Nosella, a Semana da Arte Moderna e acontecimentos importantes no período republicano não foram debatidos na antiga Escola Normal de São

Carlos. Tais acontecimentos indicavam mudanças e apontavam para os próprios desafios da modernidade. Esses assuntos, como já nos referimos, estavam longe dos interesses da elite, reafirmando, deste modo, a junção entre o modelo educativo-conservador católico e os próprios objetivos do poder dominante: “todas as congregações católicas que se instalaram no Brasil, do século XIX em diante, empregaram o método jesuítico em sua prática docente [...] essa atitude não era fortuita, mas fazia parte da estratégia católica em sua luta contra a modernidade” (NOSELLA, P. & BUFFA, 1996, p.56).

Esse conjunto de relatos e acontecimentos marcou o início da formação feminina: “Até a década de 30, a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional do magistério e na elevação da cultura da mulher brasileira” (NOVAES, 1995, p. 22). Nessa perspectiva, percebemos que o processo de escolarização que a nova vida urbana cobrava do país, acelerou a entrada da mulher nas Escolas Normais, pois o modelo criado desde a colônia já não correspondia às exigências da urbanização brasileira. Percebeu-se que não era mais possível manter a mulher no mesmo estado de ignorância e isolamento; sua participação efetiva na Educação era indispensável. A entrada da mulher para a Escola Normal também está estritamente ligada a demanda do curso primário, devido ao esforço pela democratização da cultura e pela preocupação com o alto índice de analfabetismo da população. A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu somente no século XX, enquanto, na Europa, o século XIX já experimentava este processo.

Tais escolas foram criadas com o intuito de sanar os problemas educacionais, criando possibilidades para a de formação de professores, fazendo emergir as perspectivas das mulheres atuarem no setor educacional. As professoras formadas nestas instituições confessionais iriam exercer sua função docente nas escolas primárias públicas, disseminando melhor o ensino no país. As mulheres atendiam bem às condições profissionais exigidas para

o magistério primário que, até então, era exercido pelos homens. O magistério, comparado à maternidade, tinha a figura da sua representação na mulher, pois era ela responsável pela educação dos filhos, portanto a pessoa mais apropriada para ensinar, ao agir com brandura, amor e compreensão para com os seus alunos. Os homens, seres ásperos, rudes e impacientes, poderiam tirar o gosto pela escola por parte das crianças.

As camadas sociais médias e dominantes não aceitaram com naturalidade que suas filhas exercessem a profissão de professoras. Aceitavam somente em casos extremos, devido às condições financeiras ou por falta de casamento.

Para alguns autores, o problema da baixa remuneração do magistério está relacionado ao fato de ser sempre considerado apenas uma complementação para a família. Jane Soares de Almeida considera que “quando uma profissão está direcionada para o atendimento da população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo”. Nesse caso, o magistério primário foi uma profissão exercida pela maioria das classes subalternas. Outros defendem que a desvalorização do magistério se deu pelo fato da feminização do mesmo, argumento este que é refutado, pois quando exercido pelos homens era tido apenas como uma complementação da renda familiar. Os professores tinham suas profissões e exerciam o magistério em horas vagas. Por último, há a questão referente à “opressão exercida sobre as mulheres”, esta fez com que o trabalho por elas desempenhado fosse considerado também inferior (ALMEIDA, 1998). Considerando os desafios e obstáculos colocados sobre a profissionalização da mulher no magistério primário, há uma série de estudos que apontam para importância do papel social exercido pela mulher a partir do primeiro período republicano.

Avaliando o projeto educativo católico no contexto brasileiro, compreendemos que a Igreja assumiu, de forma significativa, o aspecto educacional. A relevância que as Congregações desempenharam neste período retratava os objetivos da própria Igreja de

catolizar o povo através da educação. Percebemos isto pelas mudanças que a modernidade trouxe à formação feminina desde o século XVI na Europa e que se acentuou no século XIX com a feminização do magistério. A professora primária, no contexto brasileiro, tornou-se alvo das escolas confessionais católicas, coordenadas por diferentes Congregações Religiosas, especificamente a partir do século XX.

É evidente que a educação foi considerada pelo ideário católico como capaz de desempenhar papel de relevo diante das transformações, que se desencadeavam a partir do período republicano. Isto confirma a nossa análise: a educação assumiu relevância na sua função de legitimadora da ideologia dominante.

Esse processo foi percebido pela Congregação Sagrado Coração de Maria, que instalou-se em Patrocínio por meio do projeto de educação católica feminina. Fundaram uma escola primária (1928) e uma Escola Normal (1933), que é objeto do nosso estudo. Com estes elementos identificados, abordaremos de forma específica a fundação da Escola Normal nesta conjuntura patrocínense.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO CATÓLICA FEMININA: CONTORNOS TRAÇADOS NA ESCOLA NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO.

Havia uma janelinha no colégio, em um lugar alto. Quando ela, a diretora, chegava perto daquela janelinha era para chamar à atenção e nós ficávamos embaixo escutando o sermão. Ela era muito enérgica. Um dia, ela achou um papel que estava escrito um nome, era do namorado. De propósito, ela foi à tal janelinha, ler, nós morremos de vergonha. Foi, por acaso, que este papel caiu nas mãos dela [...](ALVES, 2004, entrevista concedida à autora, 11/11).

Este capítulo pretende configurar como a fundação da Escola Normal sob a direção de religiosas em Patrocínio, tinha como objetivo formar professoras, em consonância com a própria ação católica, estimular o amor à família, levando as moças a entenderem a sua missão, colaborando no seu papel enquanto esposa-mãe, e na própria formação moral do povo, enquanto professora. Assim, nos lançamos à busca de subsídios que estiveram presentes na constituição da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio. Isto possibilitou-nos entender a organização dessa educação feminina, enfatizar as disciplinas trabalhadas, o papel do professor, a metodologia de ensino e o currículo. Tudo na tentativa de apreender como o projeto educacional da escola reproduzia um modelo social de mulher, transferindo qualidades naturais femininas para a sala-de-aula.

4.1 A presença das Congregações Religiosas em Patrocínio

Patrocínio é uma cidade do século XIX. A planície onde se situa incluía-se antigamente a Fazenda do Salitre¹⁴, mais propriamente Sesmaria do Esmeril. A comunidade foi fundada por Antônio de Queiroz Teles, no ano de 1800, ele era dono dessa fazenda e cedeu o lugar à construção da cidade, doando-a para Nossa Senhora do Patrocínio, originando assim o nome da cidade (somente em 1820 ele doou oficialmente as terras para o patrimônio do povoado). Teve outros auxiliares: Modesto Jacinto Ferreira, João Gomes de Melo e João Fernando. Patrocínio foi elevado a vila em 02 de março de 1841, instalada a sete de abril de 1842, e elevada à categoria de cidade em 1873. Desde o início o pequeno povoado já estava se estabelecendo; a presença da Igreja configurou a sua legitimação: Foi em 1804, que se construiu a casa de Oração de N. Sra. Do Patrocínio.

Segundo o relatório de viagem de Saint-Hilaire (1944, p. 240) em 1819, Patrocínio estava, assim, constituída de:

uma quarentena de casas muito pequenas, construídas de barro e madeira, cobertas de telha e sem reboco. Estas casas, dispostas em duas filas, formam uma praça alongada no meio da qual está construída uma pequena capela, edificada, como as próprias casas, de madeira e barro.

Como era um arraial reduzido, não possuía estruturas: as casas eram muito pequenas para hóspedes. Isto causou algumas queixas por parte do viajante: “pela primeira vez, desde o Rio-de-Janeiro, passei a noite ao relento, é notável que fosse justamente numa povoação”. De fato, o povoado tinha poucos habitantes fixos, a maioria era de fazendeiros que ficavam ali apenas aos domingos ou em dias de festas religiosas, pois “os habitantes que moram são alguns artífices, dois ou três pequenos mercadores, ociosos e mulheres públicas” (SAINT-HILAIRE, 1944, p. 240).

¹⁴ Sua origem provém das águas minerais que se encontram nos arredores, são fontes hidrominerais, usadas para “salitrar” o gado.

Em 1844, o município se alargou, dividindo-se em “seis distritos e habitado por cerca de 9.000 habitantes” (CASTELNAU, 1949, p. 202). É notável registrar que, Patrocínio desenvolveu-se às margens das estradas para Goiás; foi importante local de apoio e abastecimento para os bandeirantes. Dentro das peculiaridades mineiras, as mulheres públicas tornaram-se presentes nesse espaço que ainda estava se solidificando, em meio aos viajantes ou forasteiros que, aos poucos, começaram a fixar residência. Por volta de 1904, havia no comércio de Patrocínio, 63 estabelecimentos, e apresentava valor considerável de vendas anuais, 389:000\$000 (GUIMARÃES, 1990, p. 45). Patrocínio estava se expandido, por isso aspirava ao progresso e ao desenvolvimento. Foi em 1919, que a Estrada de Ferro Oeste Minas (depois, em 1931, denominou-se Rede Mineira de Viação), cortou as estradas de Patrocínio, fruto do esforço do Coronel Honorato Borges¹⁵ diante das autoridades mineiras:

Meu avô fez grandes benefícios para Patrocínio, [...] ele era um grande político, viajava, ia ao Rio de Janeiro, São Paulo, colher benefícios para a cidade. Pois, o interior, muito longe, era muito difícil o transporte. Então ele viajava dias e dias a cavalo pra pegar o trem, acho que lá em Bambuí, de lá então ele ficava dias por São Paulo, Rio de Janeiro para encontrar-se com aquelas autoridades procurando benefícios para a cidade. Inclusive como incentivador da vinda da estrada de ferro pra cá, foi ele quem conseguiu trazê-la (BORGES, 2004, entrevista concedida à autora, 21/10).

A construção de ferrovias foi, “indiscutivelmente, uma importante alavanca para o progresso mundial. Era uma garantia de rentabilidade, motivo econômico suficiente para ser estendida em direção ao interior” (GUIMARÃES, 1990, p. 39,40). Daí a razão dos consideráveis esforços políticos do Coronel, pois a ferrovia colocava a cidade em contato com o mercado das capitais estadual e federal, sem falar da comunicação rápida com outras localidades e a mobilidade da população. A linha se estendia pelos municípios de Araxá, Monte Carmelo, Patrocínio e Ibiá. Assim, era um meio de notícias e de produções econômicas. É indispensável salientarmos que a região já tinha organizada a Estrada de Ferro

¹⁵ A partir de 1875, o Coronel Honorato Borges tornou-se importante chefe político. Nasceu na Fazenda Caxambu, município de Santo Antônio do Amparo, em 1853. Foi vereador no tempo da Monarquia, e um dos responsáveis pela fundação do Ginásio Dom Lustosa e da Escola Normal. Foi proprietário do Jornal “Cidade de Patrocínio”.

Morgiana, com sede em Campinas, SP. (1872), e se estendeu pelos municípios de Araguari, Uberabinha e Uberaba.



Figura 5: Estação de Trem de Patrocínio – 1920. Acervo: Anuário de Patrocínio – 2003

O setor educacional, apresentava-se bem pequeno devido ao número da população em idade escolar, mesmo diante das perspectivas de progresso:

POPULAÇÃO DE PATROCÍNIO SEGUNDO A IDADE, SEXO E A NACIONALIDADE

S E X O	POPULAÇÃO											
	DE IDADE CONHECIDA										De idade desconhecida	
	Até 6 anos		De 7 a 14 anos		De 15 a 20 anos		De 21 a 59 anos		De 60 e mais anos			
	Brasi- leiros	Estran- geiros	Brasi- leiros	Estran- geiros	Brasi- leiros	Estran- geiros	Brasi- leiros	Estran- geiros	Brasi- leiros	Estran- geiros	Brasi- leiros	Estran- geiros
H	5.070	2	5.156	8	2.815	12	8.309	91	713	11	8	9
M	4.794	6	4.889	3	3.384	4	7.961	37	714	2	4	6

Tabela 3: População de Patrocínio segundo a idade, sexo e a nacionalidade. Fonte: Anuario Estadístico – 1922- 1925. Belo Horizonte – IBGE.

Verificamos, a partir destes dados, um número baixo de escolas para atender à considerável quantidade de pessoas em idade escolar, principalmente em relação ao ensino primário, que estava distribuído da seguinte forma: uma escola estadual, uma municipal e outra particular. Essas três atendiam a população de todo o distrito de Patrocínio (Anuario Estadístico – 1922- Belo Horizonte – IBGE). Para os alunos cursarem o ginásio, precisavam viajar para outras localidades do país, devido à ausência desse grau de ensino na cidade. Existia apenas um Grupo Escolar criado em 1914: Grupo Escolar Honorato Borges. Nele, lecionou Amélia Angélica do Nascimento, natural de Paracatu, primeira professora formada em Patrocínio.

Alguns acontecimentos transformaram a vida cotidiana dessa cidade, principalmente no setor educacional. Em 1925, os norte-americanos fundaram uma escola para leigos e em 1928, o Patrocínio College (que em 1933, tornou-se uma escola de preparação de obreiros: Instituto Bíblico Eduardo Lane – IBEL). Esse fato provocou uma mudança na postura da Igreja, que naquele momento, viu-se ameaçada pela presença dos protestantes:

[...] o querido Antistite enxergava todo o mal com que nos ameaçava a propaganda protestante e, para lhe solapar a fortaleza em que ela se ia acastelando, fundou um ginásio católico para a mocidade, na certeza de que esmagaria a hidra audaciosa e irreverente, apoderando-se do campo em que iriam agir os assalariados pela América do Norte (ANÍSIO; 1932, p. 7).

Entendemos, por meio desse relato, que a Igreja, juntamente com a elite local, reagiu contra aquela novidade. Segundo as bases da República Velha que era governada por coronéis e eram eles que ditavam as normas políticas e sociais da cidade,¹⁶ aliaram-se nesse empreendimento católico, pois, Patrocínio trazia consigo os princípios mais conservadores da Igreja Católica.

Em 1925, Dom Lustosa, ao ser escolhido Bispo de Uberaba, chegou a Patrocínio fazendo a visita paroquial. Encontrou na cidade o núcleo protestante;¹⁷ que tornou-se o centro da Missão sob a direção do Missionário Alva Hardie. Naquele ano, chegou, também, o casal Woodson, que desenvolveu a escola como importante preparo leigo da Igreja para o trabalho protestante:

Acredita-se que a criação da escola congregacional foi motivada pela baixa instrução da população, o que comprometia a ação evangelizadora, visto que a livre interpretação da Bíblia, pedra angular da doutrina protestante, era dificultada [...] (FERREIRA, 2004, p. 168).

O casal Woodson foi transferido para Araguari. Devido à sua saída, foi difícil para o Rev. Hardie dar continuidade, “como na segunda turma havia uma normalista, criavam-se condições para que o trabalho educacional fosse redirecionado” (FERREIRA, 2004, p. 168), criou-se a educação primária e secundária (1928). O que possibilitou o acesso escolar para muitas crianças ou jovens de outro credo.

Contudo, a visita do Bispo de Uberaba marcou um ponto importante de manifestação e oposição à presença protestante. Segundo o Correio Católico (27.09.1925, nº 76), “marcou um passo para o seu progresso, uma página de engrandecimento para a sua história”, por meio

¹⁶ No dia 17 de maio de 1927, o coronel João Alves do Nascimento, com 28 anos incompletos, foi eleito e tomou posse como presidente da Câmara e agente executivo do município, por decisão unânime do diretório político liderado pelos coronéis Honorato Borges (seu padrinho) e Elmiro Alves (seu pai).

¹⁷ Em 1923, foi realizado o primeiro culto evangélico público em Patrocínio, no cinema, dirigido pelo Missionário Roberto Duffen (Cf. OLIVEIRA, 1984, p.3).

desta visita, a população católica apresentou “o pedido da fundação de um Collegio alli, para o que, offereceram um magnífico prédio”, resultando na promessa de realização por parte do Bispo. Assim, concluiu o jornal:

Si não tivessem havido durante a visita pastoral, outros benefícios de ordem material e espiritual, esse da fundação de um Collegio, já constitue uma graça do céu, porque a instrução nos moldes do catholicismo traz para um povo, a elevação moral e o seu nivelamento aos povos mais cultos e civilizados.

A Igreja Católica em Patrocínio, até então, não havia voltado às atenções para a formação de seus moços e moças. Com o intuito de combater o “mal do protestantismo”, acrescido da preocupação por parte da elite na educação dos filhos tornava-se conveniente a formação católica da juventude naquele momento. Este tema invadiu os jornais de Patrocínio ou o próprio Correio Católico, acusando o protestantismo como desnacionalizador ou aquele que favorece o analfabetismo. Foi através das cartas enviadas pelo Bispo Dom Lustosa que verificamos a oposição católica quanto ao protestantismo, principalmente em relação à educação. Esta postura colocava a Igreja privilegiada pelo seu direito natural sobre o ensino do povo brasileiro, igualmente autoridade, para a sua política de restauração:

Quando, há dois meses, fiz a visita a Patrocínio, recebi um solene pedido: da iniciativa do Amigo e mais dos distintos companheiros, solicitando-me a fundação de um collegio ahi. Esse pedido coincidiu exatamente com o meu desejo que era precisamente de favorecer a essa zona importante e defender a fé desse bom povo contra os erros do protestantismo etc. por isso prometti que meus esforços para attender ao justíssimo pedido. Tratei sem demora, de escrever para a Europa e, nestes dias, recebi de lá, telegrapho, a resposta aceitando a minha proposta (Carta de Dom Lustosa dirigida ao Coronel João Cândido, s/d. 1925).

Através da ação do bispo de Uberaba, o Colégio Dom Lustosa, para rapazes, foi fundado a 15 de fevereiro de 1927, sob a direção dos Padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria, que já estavam em Água Suja. A partir destes fatos, a carência pela educação feminina foi reclamada pela sociedade patrocínense, pois lacunas importantes eram apresentadas quanto a esta formação: não existia estabelecimento de ensino feminino na cidade, depois da conclusão do primário, era necessário viajar para outras localidades em busca de uma Escola Normal.

A primeira iniciativa foi vista pelo vigário da paróquia, Padre Joaquim Tiago dos Santos, auxiliado pelo Padre Matias, Diretor do Colégio Dom Lustosa. Segundo o Jornal Cidade de Patrocínio, esta idéia estava direcionada para uma seção feminina anexa ao Colégio Dom Lustosa. Em abril de 1928, alunas já freqüentavam as aulas: “Esta secção, estabelecida recentemente para ir preparando as nossas meninas, enquanto se funda o collegio propriamente” (Jornal Cidade de Patrocínio, 15.04.1928, nº 768). Conforme a análise da documentação da escola, entendemos que esta seção feminina instalou-se como escola isolada que funcionava numa casa (Escola Normal N. Sra do Patrocínio. Álbum do 1º decênio. 1928-1938).

Além dos sacerdotes, Padre Tiago e Padre Matias, lecionavam na escola os Padres Filiberto e Agostinho, os professores José Bento Guimarães e D. Olga Guimarães Pereira Borges, diretora da escola, que se formou como normalista somente em 1935, com a primeira turma de normalistas da Escola Normal. O trabalho era excessivo e as dificuldades foram muitas, o que exigiu a necessidade de Irmãs, dedicadas ao apostolado do ensino, que se dedicassem à instrução das moças. Conhecendo essa realidade, o Bispo Dom Lustosa escreve para D. Emygdia, esposa do Coronel João Cândido, principal articulador da fundação do colégio para os rapazes:

Bem sabe a senhora que seu marido e meu distinto amigo Sr. João Cândido foi a alma da bella iniciativa que enriqueceu Patrocínio com um Estabelecimento de ensino para meninos. Agora é preciso fundar também ahi para meninas, mas um colégio de Irmãs. Já estando ahi os Padres eu poderei arranjar as Irmãs porque ellas poderão contar com a capellania – o que é indispensável para um collégio de Religiosas [...] Patrocínio tendo então, dois estabelecimentos de ensino superior, um para meninos e um para meninas, tomaria um natural impulso de progresso. Pelo lado religioso, então, seria uma sorte grande (Carta de Dom Lustosa dirigida Sra. Emygdia Aguiar, 30.12.1926).

A necessidade da criação de escolas femininas ou masculinas estava associada com o conceito de progresso. Assim a Igreja Católica era aquela que poderia fornecer este verdadeiro progresso à sociedade. Observamos tal realidade no álbum confeccionado em comemoração aos dez anos da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio, escrito por Célia Lemos

Borges (1938): “Sê sempre cidade católica! Deixa que em ti Cristo Rei impere, com todo o Seu poder, e serás verdadeiramente progressista.” Esta apreciação voltava-se, também, para a manifestação católica contra o protestantismo na realidade patrocínense.

Com relação à fundação da Escola, a Sra. Emygdia respondeu prontamente ao Bispo e com o apoio de seu marido Cel. João Cândido e de seu pai, Honorato Borges, instituiu uma comissão fundadora para arrecadar fundos na compra do prédio para a escola, formada das seguintes pessoas: D. Emygdia de Aguiar – Presidente; D. Luiza Arantes – vice-presidente; Zulmira de Resende – Secretária, D. Benilde Amaral Alves – Tesoureira. A criação de uma comissão foi proposta do Bispo Dom Lustosa, que estava desgostoso com a fundação do Colégio Protestante, então, era necessário, urgentemente, fundamentar tal realização:

Estou muito desgostoso com a fundação do Collegio Protestante ahi. As irmãs como sabe a Senhora, irão, mas estão esperando alguma causa ainda. Talvez esteja contribuindo para retardar um pouco a ida dellas o não terem ainda por escripto as boas promessas que ahi lhes foram feitas. Já, há meses, escrevi sobre isso ao P.Mathias.Mas a Senhora poderá resolver essa dificuldade. Basta que a Senhora como presidente da comissão juntamente com os membros principais assigne uma declaração assim:

Nós abaixo assignados, presidente e membros da Comissão Encarregada de Promover a fundação de um collegio religioso para meninas em Patrocínio, garantimos às RR.Irmãs do Coração de Maria, convidadas para a fundação do Collegio, o seguinte:

- 1. Conseguir-lhes já um prédio;*
- 2. Conseguir-lhes um predio que lhes será definitivamente doado para funcionamento do Collegio, dentro em breve (Carta de Dom Lustosa, 03 de fevereiro de 1928, dirigida à Sra. Emygdia).*

Esse projeto tornou-se empreendimento de toda a cidade. Era necessário arrecadar verbas para a aquisição de um prédio e dar estrutura para a vinda das Irmãs do Sagrado Coração de Maria, que já mantinham uma escola em Araguari. Assim, os anos de 1927 e 1928 foram decisivos para a articulação do colégio. Entendemos que a opção pela Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria, como importante missão para acolher esta instituição feminina, deu-se pelo fato da Congregação estar instalada na região com o Colégio de Araguari. Por outro lado, em 1925, em visita a Paróquia de Araguari, o Bispo Dom Lustosa

conheceu de perto o trabalho das Irmãs e expressa generosos elogios pela disciplina e seriedade do trabalho delas na Diocese:

Com o maior prazer consigno nestas paginas a expressão do meu contentamento pela visita que acabo de fazer a este instituto. O espírito de disciplina da Comunidade reflecte-se na ordem material do estabelecimento e nas boas disposições das educandas. Queira o Sagrado Coração de Maria remunerar a tão boas Irmãs o grande bem que fazem a esta parte do meu rebanho e multiplicar-lhes o numero[...], afim de que se desdobre pela Diocese a acção salutar que já exercem. Araguari, 5 de junho de 1925. Antonio A. Lustosa, Bispo de Uberaba (Livro Tomo, Colégio Sagrado Coração de Jesus -Araguari).

Esse desejo e o desenvolvimento da Congregação para Patrocínio estavam associados com o que acontecia em Minas e no Brasil, diante da ação restauradora da Igreja, que viram nos colégios importantes meios de evangelização e luta contra a ação protestante. Bispo Dom Lustosa foi enfático ao expressar à Irmã Blandina o desejo da criação da escola feminina de forma urgente: “Aquelle povo tem mostrado tão boa vontade que merece alguma atenção mais. Também o trabalho dos protestantes alli exige uma educação christã boa das creanças, quanto antes” (Carta de Dom Lustosa em 21.12.1927 dirigida à Irmã Blandina, superiora da congregação no Brasil). A disciplina e a ordem adotadas pela Congregação seriam fundamentais para estruturar essa educação cristã. Contudo, a Irmã Blandina necessitava de maiores estruturas para a instalação da Escola. Então escreveu ao Bispo apresentando algumas dificuldades da Congregação e solicitando segurança quanto ao projeto educacional. Não localizamos a carta original da resposta da Irmã Blandina, mas a encontramos-la publicada no livro *Patrocínio na década de vinte* (ALMEIDA, 2001, pp. 102, 103):

Devo confessar francamente a V. Excia.:

1. *Que nosso colégio em Araguari está lutando com grandes dificuldades pecuniárias devido ao seu desenvolvimento forçado;*
2. *Que nossa Congregação é pobre e, fora da grande generosidade que já tem mostrado para o Brasil, terá outra vez as grandes despesas da viagem destas Irmãs.*
3. *Patrocínio é um lugar pequeno, quase sem movimento que não oferece segurança pela manutenção de um colégio de Irmãs, visto que nós não podemos ocupar-nos com outras cousas.*

Para se ter alguns alicerces mais sólidos é necessário começar logo internato e externato, com alguns confortos indispensáveis para o bom espírito das futuras alunas. Parece que a Divina Providência quer que seguimos a máxima (Apressai-vos devagar). Não se acha nenhuma casa que, a não ser o grupo escolar com o

sobrado anexo. Unindo estes dois prédios, assim mesmo a área é um pouco pequena, mas haverá meio de fazer um modesto colégio[...]Peço ternamente a Vossa Excelência, pelo fraternal interesse que tendes no futuro colégio “Nossa Senhora do Patrocínio”, o favor de solicitar ao Sr. Presidente da Câmara, João Alves e à presidente da associação, D. Emygdia Aguiar, de nos dar por escrito e assinado pelos mesmos, o que foi deliberado, para poder enviar estes documentos à Reverenda Madre Geral. Confio na Bondade Maternal de Nossa Senhora que o seu futuro colégio irá avante (Carta da Irmã Blandina dirigida ao Bispo Dom Lustosa em 24.12.1927).

Desta forma, entendemos que o ano de 1928 seguiu com importantes iniciativas por parte da comissão de senhoras e da própria Câmara Municipal sob a direção do Sr. João Alves do Nascimento, diretor executivo, para atender às exigências da Irmã Blandina. A comissão saiu de casa em casa e conseguiu arrecadar 12 contos em dinheiro. Igualmente, conseguiu o auxílio do Sr. José Pedro Ferreira de Paiva diante do comércio e da própria elite. Isto foi fundamental para angariar outros fundos visando à compra do prédio que pertencia ao Coronel Elmiro Alves (Jornal de Patrocínio, 15.04.1928, nº 768), e seria doado a Congregação. Também, já estava em andamento a doação das instalações do Grupo Escolar Honorato Borges,¹⁸ que se localizava anexo ao prédio, para a ampliação do colégio de moças.

Logo, a prefeitura se encarregou da construção das novas Instalações do Grupo Escolar (Cf. Jornal de Patrocínio, 26.08.1928, nº 787), o que aconteceu a partir de agosto de 1928. Neste caso, a Câmara Municipal, escreveu ao Bispo e “empenhorizou” a sua palavra ao Dom Lustosa para confirmar a fundação do colégio,¹⁹ que prontamente escreve à Irmã Blandina, satisfeito com tais resoluções e com a resposta positiva da Superiora Geral da Congregação:

A situação aflictiva d’aquella parochia com um collegio protestante de meninas e essa consoladora resposta da Revma. Superiora Geral talvez resolvam a D.C.a aceitar para o segundo semestre deste ano a fundação do collegio de Patrocínio. Sei que isto acarreta sacrifícios para o collegio de Araguari; mas creio que a Revma. Irmã Rodrigues em sua bondade tudo fará para salvar a situação de

¹⁸ O prédio foi doado à Congregação pelo decreto 9.908, baixado pelo Presidente do Estado, Dr. Olegário Maciel, no dia 10 de abril - 1931, quando concluiu a construção do novo prédio.

¹⁹ O diretório político que assinou a carta constituía-se de: Honorato Martins Borges, João Alves do Nascimento, Dr. Gustavo Machado, Tobias Baptista de Miranda Machado, Elmiro Alves do Nascimento, Joaquim Cardoso Naves, Celso Caixeta de Queiroz, João Cândido de Aguiar, José Pedro de Teixeira e Paiva e José Luiz da Silva (ALMEIDA, 2001, p. 105).

Patrocínio de onde dispensei outra Fundação de outra Congregação na esperança de ser ettendido pela Congregação de D.C.. E o facto de lá não estar tudo ainda completamente preparado como seria desejável, é muito natural. Quase sempre essas fundações nascem humildemente, entre dificuldades (Carta de Dom Lustosa em 31.03.1928, dirigida a Irmã Blandina, superiora da congregação no Brasil).

Essas iniciativas desenvolvidas pelo próprio bispo evidenciaram quão importante articulador educacional ele se fez para que essa instituição se concretizasse como eficaz para a formação cristã das crianças e das moças. Enfim, o Jornal anunciou a resolução desta empreitada educacional: “finalmente, podemos transmittir aos leitores que Patrocínio terá o Collegio para meninas, dentro em pouco” (Jornal Cidade de Patrocínio, 15.04.1928, nº 768). De tal modo, verificamos o empenho dos jornais, como da própria elite, aliados desta política de restauração católica. Esta satisfação por parte do bispo leva-o a expressar sua gratidão diante das autoridades patrocínenses na pessoa do Coronel Honorato Martins Borges:

Venho agradecer a V. Excia, o precioso documento relativo à fundação do Collegio para meninas em Patrocínio. É obsequio transmitir meus protestos de reconhecimentos aos mais distintos signatários do mesmo documento. Para o segundo semestre deste anno podemos contar com o inicio do funccionamento do Collegio. Queira Deus cumular de recompensas aos illustres patrocínenses que tanto se empenham pela educação catholica da esperançosa juventude dessa parochia [...] (Carta de Dom Lustosa dirigida ao Coronel Honorato Borges, 22.04.1928. In: Jornal Cidade de Patrocínio, 06.05.1928, nº 771).

O projeto desenvolvido pelo Bispo Dom Lustosa foi concretizado em nome da educação católica, a qual seria responsável pela educação da mocidade patrocínense. Garantida a compra do prédio para o estabelecimento de ensino, em setembro do mesmo ano, a Câmara Municipal estabeleceu o compromisso que autorizava “fazer os reparos no Prédio destinado ao Collegio de Irmãs”, o pagamento destes gastos ocorreria pela verba “Instrução pública” (Registro de Leis e Resoluções da Câmara Municipal de Patrocínio; Lei nº 559, 14.09. 1928). Em 26 de setembro, o Colégio foi recebido²⁰ por escritura pública pelo padre Mathias, que recebeu da Congregação a procuração para qualquer resolução em relação ao patrimônio.

²⁰ O prédio custou 23:000\$000 (Jornal Cidade de Patrocínio, 30.09.1928, nº 792)

Assim, no dia 11 de Outubro de 1928, as Irmãs do Sagrado Coração de Maria chegaram a Patrocínio: Irmã Maria Ghislaine, diretora; Irmã Maria Gilberta, professora, e a presença da Superiora da Congregação no Brasil Irmã Blandina. No dia 15 de outubro, Patrocínio foi agraciado com o início das atividades do Colégio N. Sra do Patrocínio, inaugurado, oficialmente, no dia 06 de fevereiro de 1929, lançando os primeiros alicerces para a Escola Normal, que se estruturaria a partir de 1933.

De fato, é apreciável a afirmação que a fundação dessa escola na cidade originou-se da iniciativa de Dom Antônio de Almeida Lustosa, Bispo de Uberaba, junto à elite patrocínense, com o objetivo de proteger o seu rebanho e manter a sua congregação, em Patrocínio, afastada e protegida dos protestantes. Além disso, a educação feminina era uma reclamação presente, a qual já se expandia a nível nacional. Em Patrocínio, ela estará vinculada ao projeto educacional católico pela difusão de normalistas para disseminar a evangelização.



Foto 4: Igreja N. Sra. do Patrocínio, no Largo da Matriz, ao lado, o prédio destinado à fundação do Colégio Normal e o antigo Grupo Escolar Honorato Borges, doado para a instalação do Colégio. Acervo: Colégio Normal N. Sra. do Patrocínio

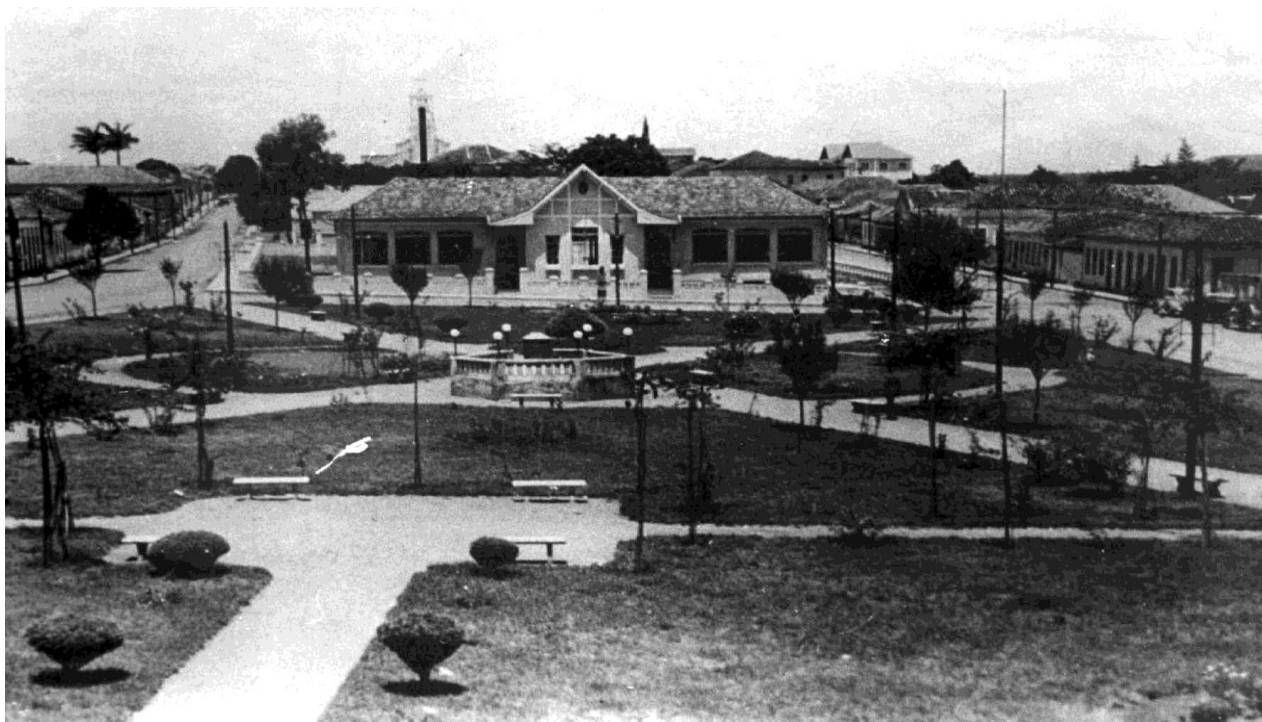


Foto 5: Novas Instalações do Grupo Escolar Honorato Borges - 1928. Acervo: Colégio N. Sra. do Patrocínio



Foto 6: Autoridades Católicas no Ano de fundação da Escola: Papa Pio XI, D. Leme e Dom Lustosa, Bispo de Uberaba. Acervo: Colégio N. Sra. do Patrocínio



Foto 7: Comissão fundadora do Colégio Normal: D. Emygdia de Aguiar, Dolores Marques, Zulmira Rezende, Irmã Maria Ghislaine, diretora; Irmã Maria Gilberta e Luiza Arantes. Acervo: Álbum do 1º decênio do Colégio Normal – 1928-1938.



Foto 8: Superiores da Congregação: Superiora Geral da Congregação Irmã Eugênia. Superiora provincial (Brasil), Irmã Blandina.. Acervo: Escola Normal Álbum do 1º Decênio 1928-1938.

4.2 O Estabelecimento do Colégio

O prédio ainda necessitava de muitas adaptações para o funcionamento da Escola. Ela iniciara seus trabalhos em instalações muito simples, mas tinha que tornar-se de alto nível, pois ficava situada no ponto importante da cidade, o Largo da Matriz. Ali residiam respeitáveis políticos, como Sr. Honorato Borges e outros, se encontrava ali também a Igreja Matriz Nossa Sra. do Patrocínio.

Seus recursos didáticos se adaptaram às circunstâncias de improvisação: “o quadro-negro era uma porta, as carteiras eram bancos que comportavam seis meninos” (Entrevista Irmã Alda, Documentação da Escola). Assim, diferente de muitas Escolas Normais por suas instalações físicas, devido à urgência de reformas foi sofrendo, no decorrer do tempo, diversas adaptações. A aluna Clérída explica estes momentos iniciais: “Quando entramos lá, ainda não havia instalação completa, ainda se tirava água da cisterna [...] o colégio era muito simples, tinha pouco conforto. A Irmã era muito exigente, mas era muito pobre [...]. Era tudo muito limpo, mas pobre, muito simples” (ALVES, 2004, entrevista concedida à autora, 11/11). A simplicidade encontrava-se também no seu mobiliário, alguns foram doados pelo povo, outros emprestados pelo Pe. Thiago.

Toda a cidade se orgulhava da realização do esperado projeto, o jornal anunciava o generoso sentimento patriótico e religioso do povo e acrescentava que isto era devido ao “amor à instrução”. O Padre Thiago se orgulhava por ser um “acontecimento auspicioso que por si remunera os trabalhos e sacrifícios empenhados pelos que lançaram a idéia e promoveram os meios” (Cf. Jornal Cidade de Patrocínio, 30.09.1928, nº 792). Diante da satisfação e alegria da sociedade patrocínense, o colégio funcionou em regime de internato e externato com apenas os cursos, primário e adaptação (a partir de 1931). A primeira turma estava constituída de 56 alunos, era um curso particular, ao mesmo tempo geral, independente

da série do aluno. Somente em 1933, foi reconhecido o Curso Normal de 1º grau pelo Decreto nº 10.891 de 05.06. 1933²¹.

O ano escolar de 1929 foi recebido com uma solenidade religiosa e uma sessão cívica. Deste modo, o ensino primário, em 1929, estava estabelecido com 117 alunos matriculados. As classes eram mistas até esse grau de ensino e contou com o apoio de encargos públicos, pois no início deste mesmo ano, pela Lei nº 579, 18.01.1929, a Câmara autorizou a dar “auxílio annualmente, ao Collegio N. Sra. do Patrocínio, a importância de ‘um conto e seiscentos mil reis’ (1.600\$000), como gratificação ao ensino no referido Collegio, de dez meninos pobres que alli forem admitidos, indicados pelo Sr. Presidente da Câmara”. Que sucessivamente, em 1930, pela Lei nº 606, 16.04.1930, concedeu a isenção de taxa de luz ao Ginásio Municipal Dom Lustosa (que foi municipalizado em 1927); e ao Colégio N. Sra. do Patrocínio (Livro de Registros e Leis da Câmara de Patrocínio).

Verificamos que o apoio dado à criação desta instituição, como o seu prestígio por ser católica, a colocava em posição importante diante dos encargos públicos municipais. Ao mesmo tempo, expressava a união entre política e Igreja, tanto na constituição, como na própria consagração deste estabelecimento de ensino. Conseqüentemente, o entusiasmo pela criação de uma escola católica feminina estava firmado diante de propósitos claros expostos pelo Padre Joaquim Thiago dos Santos:

Collegio Nossa Senhora do Patrocínio, dirigido por MULHERES que, por sua vocação, profissão de fé e abnegação de espírito, desafiam o laicismo pedante e hypocrita athéa (leia-se atôa) que toma ares de MORAL e attitudes síbias de sociedade moderna (que pelo nome não se perca), tem as garantias que satisfazem a moderna sociedade com a instrução sufficiente e pelos moldes do programa official [...] e com instrução moral sólida e abundante, á base ao temor de Deus, verdadeiro temor que ancciona com auctoridade moral aos actos humanos [...]. Estamos necessitados – da moral christã, uma cohesa, tradicional e patriótica, dessa moral distribuída pelas varias antenas de estabelecimentos religiosos que povoam as metrópoles e capitães do Brasil e da Europa (Jornal Cidade de Patrocínio, 30.09.1928, nº 792).

²¹ Em 1933 com o reconhecimento do Curso Normal o colégio passou a denominar-se Escola Normal N. Sra. do Patrocínio. Somente em 1947, outorgou o Estabelecimento o mandato para ministrar o ensino de 2º Ciclo, mudando então a sua denominação para o “Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio”.

A construção do Colégio estava alinhada aos interesses de evangelização e participava do próprio cenário nacional, buscando a formação moral do cidadão(ã) católico para aquele contexto alarmado pela presença protestante. Daí a preocupação em combater o laicismo pela defesa de uma educação religiosa integral (religiosa e moral), ministrada pela Congregação.

Confirmamos nosso pensamento através do Pe. Thiago quando noticiou o comercial do colégio no principal jornal da cidade, logo após a fundação: “a sua formação intellectual será uniforme, invariável, methodica, qualidades estas que já, por si, constituem como se diz ‘meio caminho andado’”(Jornal Cidade de Patrocínio, 21.10.1928 nº 795). Este mesmo jornal lançou o prospecto do currículo da escola para que o mesmo chegasse ao conhecimento das famílias.

A educação das meninas estava assim delineada por princípios religiosos-católicos. Entendemos que à medida que a feminização do magistério acontecia, a educação feminina não era voltada unicamente para o casamento. As alunas procuraram nessa formação, também, o meio de sua profissionalização. Assim, essas direções educacionais compreendiam o próprio papel da mulher enquanto esposa-mãe, como o seu trabalho enquanto normalista para a difusão do ensino primário, que naquele momento, estava associado ao conceito de desenvolvimento/progresso nos diferentes contextos brasileiros. Todavia, esse curso não deixava de salientar a praticidade da educação destas meninas: “ensina-se [...] todas as espécies de trabalhos de agulhas, como bordados a mão e a machina” (Prospecto do Colégio Normal N. Sra. do Patrocínio no Jornal Cidade de Patrocínio, 28.10.1928, nº 796).

No mesmo ano, 1929, vinte e quatro alunas fizeram sua primeira comunhão, o que confirmava a necessidade urgente de uma escola católica na cidade, pois “a população em geral, ressentia esta falta e a mocidade estava em perigo, devido às escolas protestantes que aqui mediavam” (Álbum do 1º decênio, Escola Normal N. Sra. do Patrocínio, 1928-1938).

Collegio Nossa Senhora do Patrocinio

Este estabelecimento fundado nesta cidade e dirigido pelas Irmãs do Sagrado Coração de Maria, é filial do collegio de Araguay e tem por fim a educação e a instrucção das meninas preparando as sobre as bases solidas da Religião, afim de que mais segura e mais facilmente se tornem uteis a si e á sociedade.

Admitte alumnas internas e externas

HAVERÁ 3 CURSOS NO COLLEGIO : o do jardim da infancia, o de primeiro gráu ou elementar e o de segundo gráu.

No jardim da infancia serão admittidas creanças de ambos os sexos abaixo de 7 annos ; no curso elementar as alumnas que tenham de apreender a leitura, contabilidade, etc. ; e no segundo gráu as que já tiverem sido approvadas no curso primario ou elementar do Collegio ou nas escolas publicas.

ENSINA-SE : Lingua Patria, Francez, Arithmetica, Geographia, Cartographia, Historia, Geometria, Desenho, Musica, Solfejo, Physica e todas as especies de trabalhos de agulhas, como bordados a mão e a machina etc.

Á vontade dos paes serão dadas ás alumnas lições especiaes das seguintes materias : Piano, Violino, Baudolim, Dactylographia, Pintura, etc.

NOMES DAS IRMÃS : Irmã Maria Ghislens, Directora do Collegio e Irmã Maria Gilberta ; Senhorinha Annangelica de Alkmim. Brevemente virão mais Irmãs entre as quaes a Irmã Maria Alda, brasileira e professora pratica da lingua portugueza.

Figura 6: Prospecto do Colégio Normal N. Sra. do Patrocínio no Jornal Cidade de Patrocínio, 28.10.1928, nº 796.

4.3 Uma Escola de Normalistas

A primeira turma de normalistas iniciou seus estudos em 1933, aproximadamente cinco anos após a fundação do Colégio. Trinta alunas estavam matriculadas para o primeiro ano normal, finalizando o curso com 25 normalistas “que se orgulhavam de marchar à frente do numeroso exército, que deveria emanar dessa escola, com o fito sublime de formar homens para a pátria e para Deus” (Escola Normal N. Sra. do Patrocínio - Álbum do 1º Decênio – 1928-1938), resultado do ideal de formação religiosa que a escola estava estruturada para atender ao contexto social vivido naquele momento, retratando a própria ação da Igreja que se aliava ao Estado, a partir de 1930.

Curso Normal – Escola Normal N. Sra. do Patrocínio – 1933-1946			
Turma/Ano	Primeiro Ano	Total Geral de Normalistas (1º, 2º, 3º)	Graduadas
1ª Turma - 1933	30 alunas	30 alunas	-----
2ª Turma - 1934	14 alunas	41 alunas	-----
3ª Turma - 1935	18 alunas	58 alunas	25 normalistas
4ª Turma - 1936	21 alunas	47 alunas	10 normalistas
5ª Turma - 1937	15 alunas	46 alunas	11 normalistas
6ª Turma - 1938	23 alunas	49 alunas	14 normalistas
7ª Turma - 1939	15 alunas	55 alunas	13 normalistas
8ª Turma - 1940	21 alunas	64 alunas	20 normalistas
9ª Turma - 1941	27 alunas	60 alunas	15 normalistas
10ª Turma - 1942	32 alunas	75 alunas	18 normalistas
11ª Turma - 1943	41 alunas	93 alunas	25 normalistas
12ª Turma - 1944	23 alunas	83 alunas	27 normalistas
13ª Turma - 1945	32 alunas	75 alunas	*30 normalistas
14ª Turma - 1946	27 alunas	68 alunas	*19 normalistas
Total:		844 alunas	227 normalistas

Tabela 4: Quadro de Matrícula do 1º ano do Curso Normal – Concluintes – Total de alunas nos respectivos anos. Acervo: Colégio N. Sra. do Patrocínio.

*Número aproximado calculado de acordo com a matrícula, não pelo exame de conclusão.

Conforme a tabela, a primeira turma de formandas apresentava um número significativo, que perpetuou como o maior número de normalistas até o ano de 1944, como consequência da ausência de escolas normais na região, o que presumia dificuldades, principalmente, diante dos recursos para quem necessitava enviar suas filhas para o nível médio.

Segundo Clérída, aluna da primeira turma “na ocasião era muito importante a escola. Todos valorizavam porque, antigamente, as meninas não tinham oportunidades” (ALVES, 2004, entrevista concedida à autora, 11/11), para cursarem o ensino médio. Do mesmo modo, esta importância estava vinculada aos objetivos religiosos e à preponderância da escola na educação das meninas, conforme afirma a aluna Zaida, da segunda turma, 1936:

era um resultado muito positivo porque, naquela época, o ensino era muito melhor do que hoje, também muito rígido e os pais davam toda cobertura aos professores [...], a Escola Normal, como o Ginásio Dom Lustosa foi o berço da religião aqui em Patrocínio, uma religião muito bem formada (ALVES, entrevista concedida à autora, 2004, 21/10).

Entendemos que o projeto educativo correspondeu com a construção de uma realidade comum: Se a sociedade patrocínense buscava na educação de suas filhas atrelada aos princípios religiosos, o desenvolvimento e a formação necessária, do mesmo modo, a Igreja, aliada a tais finalidades alicerçou por meio destas escolas, a sua autonomia na sociedade como capaz de prepará-las. Esses objetivos tornavam-se comum para a necessidade de ambas. Portanto, entendemos que a educação correspondeu com o modelo pelo qual a cultura é representada ou reproduzida no espaço escolar para atender a interesses dominantes.

Sobre a análise da tabela, verificamos que de 1933 a 1943, houve um crescimento significativo, pela demanda de alunas matriculadas no curso normal. Romanelli expõe que, depois da revolução de 1930, a “demanda social de educação cresceu e se consubstanciou numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino” (1998, p. 60), resultando na necessidade de olhar a educação não somente como produção para o capitalismo, mas

principalmente como uma necessidade social. Então, o crescimento da presença feminina no magistério possibilitou a sua profissionalização e ajuda significativa nas despesas do lar.

Estudar na Escola Normal de Patrocínio era privilégio para a cidade, ou seja, “importante demais porque começou a melhorar. Traziam professores de fora, as escolas foram ampliadas, o povo ficou mais educado. As moças tinham outro jeito de viver” (FURTADO, 2004, entrevista concedida à autora, 24/10). Pois com a formação das alunas não existia a necessidade de buscar professores de outras localidades. Desta maneira, compreendemos que esta formação possibilitou novas oportunidades educacionais para as crianças, que necessitavam de professores, como permitiu diferentes oportunidades para a educação feminina possibilitando a participação da mulher na vida pública por meio da sua formação. Estes conceitos estavam atrelados ao sentido religioso, daí a razão para compreendermos o espaço escolar e as suas representações sobre o ser mulher.

4.3.1 Os Mestres: Bandeirantes do Apostolado

As freiras foram as primeiras professoras da escola, com o passar dos anos, devido à necessidade, foram ingressando professores leigos. A Irmã Ghislaine, superiora da escola e a Irmã Gilberta, professora (ambas Belgas), foram as pioneiras deste trabalho em 1928. No ano seguinte chegaram à cidade as Irmãs brasileiras da Congregação: Irmãs Eustachia e Irmã Alda. A presença das Irmãs na Escola Normal foi motivo de contemplação do povo: “parece que o povo achava que elas eram Santas. Todos ajoelhavam, beijavam a mão, a Igreja da Matriz ficava superlotada” (ALVES, 2004, entrevista concedida à autora, 21/10).

Devido à disciplina da própria Congregação, o tratamento na escola era severo e rígido, salvo algumas exceções, quando as professoras eram queridas pelas alunas por alguma qualidade, seja por uma aproximação ou admiração maior. Essas professoras foram exaltadas,

pelas alunas entrevistadas, pelo carinho, pela humanidade, bondade, a metodologia ou a simpatia, pela qual as professoras ministravam suas aulas. Contudo, as diferenças nacionais ou a própria cultura européia provocaram no primeiro ano “de convivência entre os professores e alunas alguns percalços decorrentes do temperamento anglo-saxão e objetivo da Superiora Irmã Ghislaine e da emotividade genética e brasileiríssima de suas primeiras alunas” (Gazeta de Patrocínio, 03.07. 2002, nº 2.536). Esses percalços foram justificados pela aluna Theodora: - “é que nós éramos um pouco indisciplinadas, a superiora rígida, não tinha esse negócio do aluno ficar conversando; quando era aula, era só aula” (RIBEIRO, 2004, entrevista concedida à autora, 21/10). A severidade conforme relata a aluna, era motivo de medo por parte das educandas em relação aos professores, como não deixava de ser o próprio controle exercido sobre as alunas: “muito respeito! não tinha brincadeira; era aula mesmo e não tinha conversa”, complementa a aluna Antônia Borges Rodrigues (2004, entrevista concedida à autora, 21/10).

Essas formas de controle e severidade sobre o horário, o silêncio, caracterizavam-se como mecanismos eficientes no relacionamento entre professor-aluno. É necessário considerarmos que a sociedade, por intermédio do sistema de ensino e, também, “dos professores, desenvolve formas de ser da personalidade dos educandos que se conformam aos seus ditames” (LUCKESI, 2003, p. 41). A autoridade exacerbada oprime o aluno e serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação desta sociedade. Portanto, condiciona o aluno a viver nela. Assim, o respeito que as alunas deveriam ter para com as professoras era como se fossem aos próprios pais. As Irmãs educadoras, de uma forma geral, sempre foram vistas como mães de seus alunos, mais precisamente, mães perfeitas, que realizavam uma missão humana e divina, pela natureza do apostolado na formação do aluno: “Si vossa missão é de excepcional nobreza para o coração, notadamente porque esse coração é de mulher, o campo que se abre ao vosso esforço, intelligencia e vocação, tem perspectivas admiráveis –

foi resolvido pelo trabalho e adubado pelo estudo” (Revista do Ensino: Da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, nº 109, 1934). Conclui-se que a missão maternal era característica básica das congregações religiosas femininas.

Por se tratar de uma escola católica, a rigidez, a autoridade e a disciplina eram justificadas pela hierarquia, “que é a ordem santa, imagem da Belleza incriada que celebra da sua esfera própria os mysterios de iluminação” (Revista Vozes de Petrópoles, agosto de 1936, nº 8). Neste contexto, o bom professor, seria aquele que melhor mantivesse o silêncio em sua classe refletido na ordem e no controle. Uma herança jesuítica rígida num modelo educacional católico. De fato, o que ocorre nessas instituições é a prioridade disciplinar que acontece na educação das alunas como forma de controle, numa formação integral (moral e religiosa), as quais não poderiam ser corrompidas. O principal desta formação é o controle e a obediência de uns sobre os outros, daí a importância da disciplina como meio de preservação da moral, com o propósito de produzir personalidades submissas e hábitos condizentes. Conforme Foucault (1987, p. 118), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”, determinando assim, a posição de cada um e o seu lugar nesta hierarquia, estabelecendo o poder e a autoridade sobre o educando. A partir desta análise, compreendemos que a relação professor-aluno não deixava de reproduzir o que a sociedade já estabelecia e legitimava para a formação feminina.

Para atender a tais interesses sociais ou, precisamente, religiosos, o corpo docente era constituído, em sua maioria, por religiosas. Elas mostravam às alunas a seriedade da valorização dos estudos e a necessidade de ter uma profissão: “Tínhamos uma irmã que foi professora de Francês, contava muitos casos da Europa, da época de guerra, enfim, como naquele tempo, não havia televisão e não havia muitos meios assim, então era muito importante para nós” (AGUIAR, 2004, entrevista concedida à autora, 21/10). A concepção

educacional da escola já estava para o exercício do magistério, evidenciando as mudanças sociais quanto à presença feminina na Escola Normal que já se expandia no país.

RELIGIOSAS QUE RESIDIRAM NO COLÉGIO

Religiosas que residiram no Colégio entre 1928-1938
1. Irmã Maria Ghislaine - Diretora
2. Irmã Maria Gilbera - Diretora
3. Irmã Maria Alda
4. Irmã Maria Eustachia
5. Irmã Maria Firmina
6. Irmã Maria Mercês
7. Irmã Maria Nelí
8. Irmã Maria Amális
9. Irmã Maria Magdala
10. Irmã Maria Reginalda
11. Irmã Maria Aparecida
12. Irmã Maria Daria
13. Irmã Maria Evangelina
14. Irmã Maria Áurea
15. Irmã Maria Aquilina
16. Irmã Maria Alvina
17. Irmã Maria Generosa
18. Irmã Maria Heloísa
19. Irmã Maria Teresinha
20. Irmã Maria Pedrelina
21. Irmã Maria Rosita
22. Irmã Maria Joanita
23. Irmã Maria Adalgisa
24. Irmã Maria Antonina - Diretora

Tabela 5: Religiosas que residiram no Colégio entre 1928-1938. Fonte: Escola Normal N. Sra. do Patrocínio. Álbum do 1º Decênio. 1928-1938.

Juntamente com este quadro de professoras religiosas, os Padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria eram os responsáveis por toda atividade eclesiástica na Escola: a celebração da missa, assistência religiosa às Irmãs, aos alunos e às famílias. Alguns professores leigos, também, constituíam o quadro docente da escola:

QUADRO DE PROFESSORES QUE TRABALHARAM NA ESCOLA NORMAL

Relação dos Professores que Trabalharam na Escola Normal - 1933		
Professores	Matérias	Série
1. Irmã Maria Ghislaine	Francês, Trabalho Manual	1º Normal, 1º e 2º Adaptação
2. Irmã Maria Gilberta	Aritmética	1º Normal, 1º e 2º Adaptação
3. Irmã Maria Magdala	Ciências, Desenho	1º Normal, 1º e 2º Adaptação
4. Fortunato Pinto Junior	Português	1º Normal
5. Irmã Maria Alda	Português Música História do Brasil e Cívica	1º e 2º Adaptação 1º Normal, 1º e 2º Adaptação -----
6. D. Hilda Souza	Geografia, História do Brasil	1º Normal, 1º e 2º Adaptação
7. Irmã Maria Neli	Educação Física, Modelagem	-----
8. Franklin Botelho	Geografia	-----

Tabela 6: Relação dos Professores que Trabalharam na Escola Normal no ano letivo de 1933 – 1ª Turma de normalista. Acervo: Colégio N. Sra. do Patrocínio.

É importante esclarecer que, a própria prática educativa rígida estava refletida não somente na convivência com as alunas, mas no rigor para com os próprios professores. No relato da professora Irmã Noeme, percebemos a vigilância no preparo de suas aulas: “Eu procurava preparar bem as minhas aulas. Não precisava a superiora procurar saber se fez ou não fez direito” (SILVA, 2005, entrevista concedida à autora, 04/02). Nesse conjunto, os próprios professores eram vigiados e disciplinados para agirem conforme tais objetivos, seja no preparo das aulas ou na preocupação em cumprir o calendário escolar. Isto evidenciava a vigilância sobre a sua ação no processo de ensino como forma de controle, diante do que se ensinava e se aprendia neste processo. Portanto, os professores constituíam delegados e representantes destes objetivos.

Leonilda Montadun, ao fazer seu relatório de fiscalização da Escola, em junho de 1932, fez as seguintes observações:

Não havendo nenhuma recomendação a fazer, aos dignos professores que continuam a desempenhar com critério e eficiência os seus deveres, terminei a 2ª visita à Escola Normal de Patrocínio, conservando ainda a boa impressão que me deixou a 1ª visita feita a esse estabelecimento, cuja equiparação virá realizar as

mais caras esperanças de uma vasta zona do Triângulo Mineiro, onde 90% da população se acha entregue ao mais absoluto analfabetismo, por falta de professores idôneos que saibam instruir e educar, guiando assim para a luz, essa multidão de crianças, abandonadas aos seus instintos e à mais completa cegueira do espírito. A equiparação deste estabelecimento de ensino será uma obra de justiça e de humanidade, pois é na formação de professores verdadeiramente aptos e perfeitamente integrados aos princípios modernos de educação; que se encontrará a solução do momentoso e difícil problema que é a educação da infância (Relatório Fiscal – 20.06.1932. Acervo: Colégio N. Sra. do Patrocínio).

De acordo com o relatório dessa fiscal de ensino, o discurso religioso foi o ponto de partida para conduzir as ações dos professores com objetivo de “resgatar” os alunos da “cegueira de espírito”. Como resultado, as mestras da Escola se preocuparam com a disciplina como meio importante para a formação moral de suas alunas e a forma de manter o controle. De maneira geral, todo o conjunto escolar: o ensino, a disciplina, a vigilância, a rigidez cooperaram para que o controle ou poder fossem conservados. Por essas razões, entendemos que o comportamento que se esperava destas alunas voltava-se para a sua formação religiosa condizente com as necessidades daquele momento.

É nesse conjunto de relações que compreendemos a maneira como o indivíduo é formado e como no processo dessa “moldagem”, ele interioriza tais práticas e estratégias. Para uma melhor compreensão, a concepção de Chartier torna-se peculiar: o processo de dominação simbólica é o “processo pelo qual os dominados aceitam ou rejeitam as identidades impostas que visam assegurar e perpetuar seu assujeitamento” (2002, p. 11).

Diante dessas questões colocadas, percebemos a forma como as normalistas interiorizaram tal prática, pois as que retornavam à escola, como professoras, agiam da mesma forma que suas companheiras: a disciplina adotada pela superiora, conseqüentemente pelas Irmãs, era aprendida no comportamento das próprias professoras leigas que, ex-alunas ou não, lecionaram na escola: “nós tínhamos professoras que eram também da cidade, eram moças que lecionaram lá, mas muito severas. Elas também mantinham esse regime” (BORGES, 2004, entrevista concedida à autora, 21/10). Além do mais, como a maioria das

alunas eram de família católica, não discutiam e sujeitavam-se às regras, esta atitude aliava-se ao papel que as irmãs assumiam como mães de suas alunas.

A missão da Congregação estava, de fato, atrelada aos seus princípios religiosos em Patrocínio: O serviço ao próximo, a religião em primeiro lugar, era o resultado da prática educativa e da ação social, através de hospitais e asilos. Conforme Irmã do Rosário: “seguir Jesus Cristo, do jeito de Maria, nas Escolas, Hospitais e outras atividades” (BORGES, 2005, entrevista concedida à autora, 13/01). Este modelo de Maria, a patrona da Congregação, voltava-se para a devoção, o serviço e a obediência. A Congregação difundia a sua identidade católica, “promovendo a devoção marial e eucarística” (Documentário da Congregação 150 anos 1845- 1995, p. 271). A Imagem de Maria representava os valores próprios para a formação feminina, pois servindo em casa, na escola, ou em qualquer outro espaço social, a mulher deveria ser seguidora desta imagem: obediente, abnegada. Por isso, reforçavam o que se esperava do comportamento feminino.

Conforme Apple (1982) a escola é responsável, em todo o seu conjunto, em inculcar nos alunos(as) um conjunto de representações ideológicas. Entendemos, a partir desta visão, que através destas representações, a missão da mulher para o lar ou para a sociedade, reforçavam a sua natureza. Nesse sentido, a escola é responsável em adaptar os hábitos e o comportamento dos alunos ao modelo social. O pensamento de Pedra (1997, p. 27) complementa nossa análise: “as representações estabelecem as direções para as condutas sociais na medida em que põem em jogo imagens articuladas de parceiros e situações”. Ao serem definidas pelo ideário dominante, tais representações estão presentes no cotidiano escolar para atender ao conjunto social, conseqüentemente, ao ideário católico.

A disciplina na Escola Normal voltava-se para a formação da mulher, a partir da educação moral, da postura e das ações das alunas, para que fossem competentes, agissem com prudência. Conforme Petitat, entendemos que esta prática educativa amparava-se no

“controle físico dos alunos e dos espaços – com vistas a obter certos resultados morais e culturais nas novas gerações” (PETITAT, 1994, p. 91). Tal padrão correspondeu com os anseios da própria ação católica naquela sociedade, ao mesmo tempo em que estabelecia vínculo com a própria formação que a família esperava naquela escola: moças educadas, preparadas para as qualidades essenciais à mulher, boa esposa-mãe e professora.

Ao observarmos o corpo docente da Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio, entendemos que a sua prática pedagógica, a relação-professor aluno, a disciplina adotada neste processo, como a própria formação destas professoras (a disciplina e missão), correspondiam com o apostolado da Congregação: formar a moral da juventude, disseminando a fé católica, através da educação, no Oeste de Minas Gerais.

4.3.2 Entre o Saber e a Religião.

O currículo para a educação feminina sempre esteve vinculado às próprias representações de mulher: esposa-mãe. Esperava-se formar uma doméstica e educar para a criação de filhos. Estes objetivos resultaram numa educação doméstica rígida, metódica. Esse pensamento foi reforçado na Constituição do Império, ou até mesmo, com o surgimento das Escolas Normais. Não seria diferente dos mesmos objetivos traçados para a formação da mulher, nas escolas confessionais a partir do período republicano.

O Governo de Minas Gerais, através do decreto de 1934, havia estabelecido o seguinte currículo para as Escolas Normais:

Curso Normal: Português e francês, matemática, ciências naturais, psicologia infantil e higiene, desenho, trabalhos manuais e modelagem, geografia, história da civilização e educação cívica, educação física, música e canto coral, metodologia e prática profissional” (Decreto nº 11.275 27.03. 1934. In: Revista de Ensino: Da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, s/d).

Dentre as disciplinas apresentadas pelo Estado, ficava a discussão sobre o ensino de trabalhos manuais nestas escolas, que eram vistos pela escola nova como fundamentais para o

desenvolvimento da criança. A referência a esses trabalhos, principalmente, para a classe feminina estava assim, definido: “sem desprezo pelos trabalhos finos, se desse o primeiro lugar aos comuns, simples, usuais e práticos, isto é, aos que se possam inscrever, no quadro das necessidades ordinárias do lar” (TAVARES, 15.07.1933, nº 92). Para a escola mineira, esses objetivos alicerçavam-se no próprio ideal de escola nova que estava presente no Estado. Este mesmo ensino deveria ser útil para o próprio papel da mulher, associando-se a uma educação tradicional e conservadora que atrelava-se às inovações da Escola Nova.

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). Essa perspectiva reforça o significado que a escola dá ao conhecimento, o qual ela elege e prioriza como denotativo e legítima através de sua prática educativa. Portanto, a escola, através do seu discurso, conhecimento, prática e currículo, é importante para legitimar qualquer que seja a forma de representação. Pois o currículo não é um conjunto neutro de conhecimento, mas “abriga as concepções de vida social e as relações sociais que animam aquela cultura” (PEDRA, 1997, p. 45), possui história e vai se adaptando às transformações sociais, estabelecendo a relação de poder sobre o educando. De acordo com este conceito, entendemos que ele reproduz identidades sociais e individuais, estabelecendo divisões, que separam e diferenciam grupos sociais em termos de classe, etnia e gênero.

O currículo das Escolas Normais femininas estava estruturado pela diferenciação que deveria ser dada à mulher, acoplado ao desenvolvimento de sua natureza, o modelo de mulher esperado pela sociedade. Então, o currículo constituía uma relação de poder e controle. Quanto ao quadro de disciplinas da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio o mesmo estava estruturado da seguinte forma: Civilidade, Ordem, Português, Francês, Aritmética, Geografia e História, Ciências, Música, Desenho, Canto, Educação Física, Biblioteca, Aplicação,

Religião, Civilidade, Trabalho Manual. As alunas eram avaliadas através destes conhecimentos e pelo Comportamento desenvolvido na escola.

Para atender aos objetivos curriculares, o tempo escolar era muito sobrecarregado. Havia constantes exercícios, questionários, provas escritas e orais: “quase não tínhamos tempo. Eram muitas provas [...] Eram vinte pontos que nós estudávamos. Havia provas escritas e orais, e a oral pesava mais que a escrita. Se a prova era sobre a Revolução Francesa exigiam: “-Fale tudo que sabe sobre a Revolução Francesa” (FURTADO, 2004, entrevista concedida à autora, 24/10). Por isso, as alunas deveriam dominar o conhecimento transmitido, pois a nota constituía valor importante para a promoção, elas eram lidas diante de toda escola, assim como cada aluna tinha a sua classificação, por notas, no “ranking” do desempenho escolar: “Uma coisa que eu não deveria ter feito era ficar com medo de perder o primeiro lugar, porque nós sofreremos. Faziam a leitura das notas no pátio, eu morria de medo de não ter o 1º lugar” (SILVA, 2005, entrevista concedida à autora, 04/02).

De acordo com a ex-aluna, o momento de leitura de notas era realizado sob muita tensão, pois a cobrança da escola ou as próprias expectativas da família, configuravam a nota como importante meio de controle e severidade no rendimento e comportamento da aluna. Isto tornava o exame muito temido, pois era a forma das alunas provarem suas competências. Esta atenção dada às provas e aos resultados revelam-nos um modelo de controle sobre as educandas. Para Luckesi (2003, p. 24), “o medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis”. Este modelo de avaliação classificatória não deixava de enquadrar a educanda dentro da realidade estabelecida.

O primeiro número do Jornal “O Arrebol” (1934), criado pelas alunas da escola, apresentava o nome de todas as alunas do curso de Adaptação e Normal com as suas respectivas notas e classificações. Entre as entrevistadas, compreendemos que as alunas

consideradas “as melhores” da escola por causa de suas notas eram relembradas com elogios. Ainda em relação às disciplinas escolares, podemos observar que, Português e Psicologia, destacavam-se como fundamentais para a formação da normalista. Característica importante para o período depois dos anos vinte, quando a nacionalidade (língua nacional) tornava-se importante tema para os currículos escolares, bem como a Psicologia e a sua ênfase no desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem.

Diante das entrevistas dirigidas às alunas, procuramos delinear algumas disciplinas enfatizadas por elas e que consideramos fundamentais para compreendermos a educação nessa Instituição. Percebemos assim, que algumas disciplinas apresentavam destaques em detrimento de outras. Por exemplo: Educação Física, Trabalho Manual e, principalmente, o Ensino Religioso. A Educação Física foi apontada como significativa para o currículo; era necessário trabalhar o exercício com os alunos, ao mesmo tempo em que era imprescindível, como professora (as normalistas), ter a saúde e o vigor e a própria disciplina do corpo.

As aulas de Educação Física desenvolvidas na Escola foram elogiadas pela Fiscal de Ensino Leonilda Montadun: “Assisti a todas as aulas, dentre as quais, cumpre-me destacar a de Educação Física, que me satisfaz plenamente com segurança e perfeição” (Relatório Fiscal – 20.06.1932. Acervo: Colégio N. Sra. do Patrocínio). Esta ênfase voltada para a disciplina do corpo relacionava-se com o exercício do autocontrole, como forma de dominar o corpo, considerando este impuro em si mesmo, para atingir a perfeição. “Nesse sentido, em consonância com os preceitos da religião católica, o corpo era algo que deveria ser resguardado sendo a virgindade e a pureza de valores indiscutíveis” (MOURA, 2002, p. 115). Constatamos que o exercício do corpo voltava-se, também, para a preocupação estética das alunas, mas não deixava de apresentar o rigor e, muitas vezes, os próprios castigos, caso as alunas não correspondessem às expectativas:

Tinha as aulas de Educação Física, a irmã gritava e tinha uma vara para bater em nossas pernas, para ficarmos eretas, batia de varada [...] Ela gritou comigo e foi

lá e me deu uma varada nas minhas pernas, eu não podia falar nada. Da mesma maneira, que você era bem educada, era talhada, porque como é que desenvolve uma pessoa sem medo? (FURTADO, 2004, entrevista concedida á autora, 24/10).

O corpo disciplinado conseguia melhor aproveitamento escolar devido ao controle que era exercitado durante a aprendizagem. Às vezes, tal rigor suscitava o medo, em grande parte das alunas, pois qualquer falta cometida seria sanada pelo castigo da vara, e não deixava de fazer valer o domínio e a hierarquia entre professoras e alunas. O objetivo do castigo voltava-se para construção do “corpo que se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 1987, p. 117, 119). Portanto, o corpo feminino deveria modelar-se para a submissão e obediência, como forma de manter-se longe das impurezas. Era necessário polir o corpo a fim de desenvolver o modelo de comportamento recatado nas moças. De acordo com o relato da aluna, as alunas eram educadas e “talhadas” por tal disciplina do corpo.

Estes mecanismos de controle e ordem eram simbolizados, também, por outros meios dentro da escola: as alunas andavam sempre em fila: fila para caminhar, fila para entrar na sala de aula, fila para a locomoção. Isto exigia o alinhamento das alunas, ao mesmo tempo em que se cobrava o uniforme, limpo, bem vestido, sem nenhum enfeite ou, até mesmo, laço no cabelo. Em tudo, as alunas deveriam apresentar um comportamento “digno”, afinal, elas eram avaliadas pela obediência às normas, do mesmo modo que pela seriedade com que conduziam seus estudos.

Quanto às atividades escolares, as alunas desenvolviam seus estudos por meio de debates, pesquisas, tabuada, sabatina. Passavam boa parte do tempo, pelo menos na manhã, em suas respectivas salas (ornamentadas com figuras do corpo humano, com mapas) e no exercício de leitura na biblioteca da escola (veja foto 10 e 11). Ao lado destas atividades, existia o momento descontraído promovido pela escola. Aí, as festas, religiosas ou cívicas, assumiam importantes temas dos teatros, que eram realizados com entusiasmo pelas alunas. Estes tempos festivos, também proporcionavam o intercâmbio com o Colégio Dom Lustosa

dos rapazes. Mas, era proibido qualquer contato ou aproximação com os alunos do colégio. Contudo, todas as alunas entrevistadas falaram das festas ou dos teatros com admiração e saudosismo.

A análise da atividade docente ou da estrutura escolar permite-nos afirmar que a prática educativa expressava as características de uma educação tradicional, centrava-se na pessoa do professor, no intelecto e na transmissão do conhecimento; na qual os comportamentos e a aprendizagem eram lapidados pela execução das provas e os resultados das notas. Com relação aos livros “aprovados” para os estudos das alunas estes constituíam a Biblioteca da Escola. Havia, porém, os livros proibidos, os quais identificamos dois, que dependendo do assunto, incluíam as obras de Santo Agostinho e a Bíblia Sagrada: “Então, para nós, irmãs, era proibido ler a Bíblia. Uma vez, eu peguei a Bíblia para ler e a irmã me tomou, era a professora de Matemática” (BORGES, 2005, entrevista concedida à autora, 04/02). A Bíblia era o livro proibido para todo cristão católico, pois na perspectiva católica, as pessoas não eram capazes de compreender o texto. O temor a Deus, ensinado na escola, era refletido através do medo que as alunas tinham do castigo. Desta forma, esta severidade em relação à leitura bíblica causava temor.

Ao longo da pesquisa, entendemos que nas aulas de Trabalhos Manuais as expectativas de um ensino para o lar se refletiram nitidamente. Além das aulas de desenho e pintura, as alunas aprendiam crochê, tricô, bordados e costuras, “a professora começava ensinando as noções preliminares, como pregar um botão, um coquete, um pequeno estrago no tecido, como fazer remendo [...] e a gente começava a confeccionar o enxoval de recém-nascido. Era obrigado” (MAGALHÃES, 2005, entrevista concedida à autora, 17/10). Estes trabalhos eram expostos na amostra de trabalhos manuais das alunas, fazia-se uma festa e pessoas de vários locais compareciam para prestigiar.

É possível observar que a escola como responsável pela manutenção de papéis culturalmente estabelecidos, foi a mesma responsável em formar e desenvolver atividades “genuinamente” femininas. Esse discurso, conforme Chartier, “enuncia e apresenta como ‘natural’ (portanto, biológica) a divisão social (portanto, histórica), dos papéis e das funções” (2002, p. 96). Torna-se necessário identificar tais discursos que justificam a educação da mulher acoplada à sua função maternal. Percebemos, deste modo, que o currículo apresentado pela escola estava estruturado de forma que a educação feminina correspondesse, também, aos ofícios do lar. Portanto, era desejada pelas famílias e pela sociedade esta formação.

Finalmente, além destas atividades, o Ensino Religioso assumia relevância a esta aprendizagem. Ele era responsável pela formação moral das alunas, pelo ensinamento da fé católica e a sua propagação. O seu estudo estava baseado no catecismo, na história sagrada e a sua frequência era obrigatória. O Ensino Religioso foi uma disciplina que permeou toda a prática escolar. Prova disso é que a Ação Católica tomava respeitáveis rumos na história do Colégio, pois além de normalistas, a escola foi significativa para a formação de catequistas.

Observamos assim, que a fé cristã-católica foi realmente uma idéia central no desenvolvimento do cotidiano escolar. Este era enriquecido pelas orações e pelas missas. O Ensino Religioso era ministrado somente pelas Irmãs, que eram as professoras religiosas responsáveis pela formação moral e espiritual das alunas. Na prática educativa, as atividades extracurriculares complementavam os objetivos religiosos. Eram elas: a Ação Católica e a preparação de catequista, para atuarem na formação religiosa da sociedade.

A fundação da Ação Católica na Escola Normal aconteceu no dia 8 de outubro de 1934, instalada sob a seguinte direção: Presidente de honra: Irmã Ghislaine; Diretora: D. Maria Coelho Duarte; Presidente: Iraídes Barbosa; Secretária: Ana dos Santos; Primeira Oradora: Zaida de Castro Alves; Diretor Espiritual: Rvmo. Pe. Ansfrido Van de Veen (Cf. Fundação da Ação Católica na Escola Normal N. Sra. do Patrocínio, 1935. Acervo: Diocese

de Uberaba). Assim ficou constituída a programação das reuniões preparatórias das jecistas - JEC – Juventude Estudantil Católica²², sobre os seguintes temas:

1. *O movimento Católico – A Ação Católica*
2. *A A. C. no Brasil*
3. *O Liberalismo*
4. *A posição da mulher*
5. *A mulher e as profissões*
6. *A mulher e a política*
7. *Ação Católica – Apostolado Hierárquico*
8. *Finalidade do apostolado dos leigos*
9. *Organização da A. C. (Cf. Fundação da Ação Católica na Escola Normal N. Sra. do Patrocínio, 1935. Acervo: Diocese de Uberaba).*

O movimento da ação católica era realizado no período da tarde, representava o movimento de evangelização da Igreja, em que apenas as alunas externas participavam (as internas não tinham permissão para saírem do internato), visitavam famílias, orientavam na educação dos filhos; voltava-se, ao mesmo tempo, para um trabalho social. Toda a atividade era compartilhada com as internas por meio de relatórios feitos pelas alunas externas. Assim, o trabalho popular da escola voltava-se tanto para a JEC, como para a própria formação de catequistas, as alunas eram preparadas para desenvolver tal atividade.

Devido à aproximação da Igreja com o Estado, a partir dos anos 1930, os movimentos cívicos da Escola eram considerados no calendário escolar, pois servir à Igreja significava servir à Pátria. A própria implantação da Juventude Católica entre as alunas expressou este pensamento: “Neste dia, desfilamos pelas ruas de Patrocínio desfraldando a bandeira do Brasil que via tremular ao lado a da Ação Católica” (Álbum 1º Decênio – 1928-1938). Por seus serviços à Pátria, a Igreja estaria preparando e firmando a religião na vida do povo. Compreendemos, desta forma, que a preparação das alunas na Escola Normal correspondia aos objetivos maiores da Igreja na evangelização: Era relevante formar professoras católicas para que ensinassem o credo aos alunos.

²² Conforme a documentação do Arquivo da Diocese de Uberaba: Fundação da Ação Católica na Escola Normal N. Sra. Do Patrocínio, foi instalada oficialmente a JEC no dia 27 de outubro de 1935. “Prestaram-se compromisso e receberam os distintivos 36 membros, alunas da Escola (...) Encerrou-se a sessão erguendo então as jecistas em viva a Cristo-Rei, ouvindo-se o Hino oficial da JEC Patrocinense”.



Foto 9: Alunas da Escola Normal. Acervo: Colégio N. Sra. do Patrocínio.



Foto 10: Normalistas, em sala de aula. Acervo: Escola Normal N. Sra. do Patrocínio. Álbum do 1º Decênio – 1928-1938.

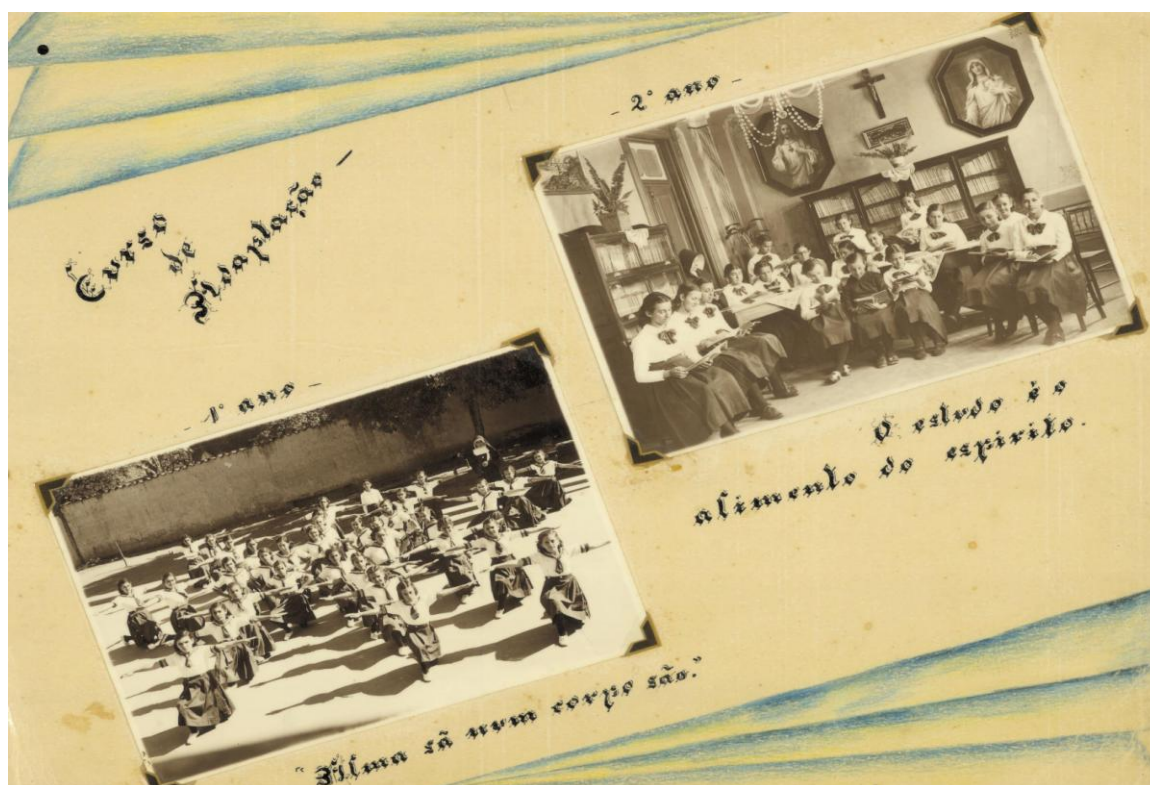


Foto 11: Curso de Adaptação, 1938: Aula de Educação Física e Biblioteca. Acervo: Escola Normal N. Sra. do Patrocínio. Álbum do 1º Decênio – 1928-1938.



Foto 12: A capela da /escola, onde era celebrada a missa. Acervo: Escola Normal N. Sra. do Patrocínio. Álbum do 1º Decênio – 1928-1938.

4.3.3 Mulheres, Alunas, Professoras e Esposas

O internato foi muito importante para a educação feminina na cidade. Muitas alunas, que moravam na fazenda, ou viviam em outras cidades tiveram a oportunidade de estudar. Era o local em que os pais poderiam confiar, aos cuidados das freiras, a formação de suas filhas. Sem dúvida, os internatos constituíam como forma dos pais conservarem a pureza, a dignidade das filhas, afastando-as da convivência com o mundo. O regime de internato colocava as alunas isentas deste contato: “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 [...] deveriam ser fortes o bastante para atuarem com focos de recristianização da sociedade” (MANOEL, 1996, p. 77).

Destacamos que algumas alunas internas eram filhas de fazendeiros da região, um exemplo disso, são as filhas do Sr. Pedro Borges, filho mais velho do Coronel Honorato Borges: “Nós éramos seis irmãs. Estava ‘todo mundo’ no colégio e meus pais moravam na fazenda, então tivemos que ser internas” (ALVES, 2004, entrevista concedida à autora, 11/11). O internato proporcionava condições para as alunas que moravam longe. No entanto, o cotidiano para quem era interna era bem diferente e mais rígido do que para uma aluna externa. O internato recebia alunas de idades diferentes: meninas do primário, ou as moças para o curso de adaptação e normal. Os horários eram bem distribuídos e rigorosos:

Em tal hora, levantar! A irmã nos chamava, batia palmas e dizia: “-Louvado seja o nosso Senhor Jesus Cristo”. Todos pulavam da cama, aquelas camas altas de ferro, de hospital. A gente rezava, ela batia outras palmas, nós tirávamos a camisola. O uniforme estava numa cadeira que dividia uma cama da outra. Aquela cadeira servia para pôr as nossas coisas de higiene. Vinha para a missa. Ia para o café e para as aulas até a hora do almoço. Depois do almoço, tinha o recreio no pátio, que era pequeno, era menos de um quarto o pátio da minha época. Depois, preparar as aulas, que nós recebíamos na sala de aula; café; mais recreio; estudo outra vez. Depois, preparar as aulas, que nós recebíamos na sala de aula; café; mais recreio; estudo outra vez. Enquanto estava no estudo, cada turma tinha seu horário para tomar banho. Quando uma turma acabava o banho ia a outra, se

acabou ou não fechava a água. Assim até terminar todas. Tudo calado, não poderia conversar. Tinham dois boletins, um das aulas e outro de comportamento. Batia uma palma para trocar a roupa, para nós nos deitarmos (SILVA, 2005, entrevista concedida à autora, 04/02).

A vigilância em todos os momentos de convivência no internato possibilitava às freiras o rigor e o controle sobre as alunas. Conforme análise Foucault, “O próprio edifício na escola devia ser um aparelho de vigiar, os quartos eram repartidos ao longo de um corredor” (FOUCAULT, 1987, p. 145), proporcionando estruturas físicas para vigiar, controlar ou punir. Cada freira era responsável pela vigilância de sua turma (segundo o nível escolar). Uma rotina complexa de ser efetivada e nem todas as alunas adaptavam-se às regras, por isso, algumas desistiam do curso, devido a algum problema com as Irmãs, ou por dificuldades com as regras e o rigor do internato.

Por causa da disciplina, os comportamentos, as conversas eram lapidadas, as alunas não podiam passar batom ou qualquer outro tipo de maquiagem, conforme diz a aluna Antônia Borges Rodrigues (Toniquinha): “dia-a-dia era só vigilância, dia e noite”. (RODRIGUES, entrevista concedida à autora, 21/10). As professoras, pelo contrário, viam esta vigilância como algo necessário: “o internato tem que ter algum vigia, senão, não estudam, as quase cem alunas internas” (SILVA, 2004, entrevista concedida à autora, 04/02). Através desta disciplina, “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” (MOURA, 2002, p. 92). Petitat ilustra bem a maneira como os colégios estruturam o seu cotidiano como forma de dominação e controle sobre o aluno: “confinado a um espaço fechado, mantido em um local fixo, inserido em uma rede de vigilância mútua e de emulação, levado a seguir um horário pré-determinado, o aluno é incitado ao trabalho permanentemente” (PETITAT, 1994, p. 93). Esta preocupação esteve presente no discurso das professoras que procuravam controlar os estudos das alunas e qualquer outra atividade que estivesse fora do horário escolar, ocupando suas mentes, afastando-as do ócio. Cada aluna deveria saber o seu

lugar (a hierarquia, obediência), as suas obrigações e o comportamento exigido pela escola. Durante as refeições, elas deveriam comer o que “estava sobre a mesa”, não existiam “caprichos”, diante do que gostavam ou não, tudo deveria ser recebido e agradecido.

A concepção educacional da época, repressora, media o comportamento, apreciando ou sancionando, como formas de controle e poder sobre o educando. O espaço escolar, assim, constituía-se como “recortado, imóvel, fixado. E cada qual aprende o seu lugar”, caso isto não acontecesse, eis a punição (FOUCAULT, 1987). Interessante destacar, também, o horário da missa. Era o momento obrigatório para as internas, todas deveriam ter o seu momento de devoção matinal, somente alguma doença grave poderia justificar a ausência.

Somente aos domingos, a presença à missa era obrigatória para todas as alunas da escola, internas e externas. Ela acontecia, inicialmente, na Escola Normal; depois com o crescente número de alunas, foi transferida para a Igreja Matriz N. Sra. do Patrocínio. O controle da presença era possível através do livro de chamada, logo após a Missa. Nestes momentos religiosos, as meninas deveriam apresentar-se com a roupa de Gala: “Faziam questão, no nosso tempo, eram mangas compridas, gravata, véu para as missas, elas exigiam que cada uma tivesse um livro de canto e um missal, e um terço” (RODRIGUES, 2004, entrevista concedida à autora, 21/10). Verificamos que a importância dada à religião era resultado dos próprios objetivos da escola: confessional católica.

As alunas vinham dos mais diferentes lugares: Patrocínio, Patos de Minas, Santa Ana de Patos, Abadia dos Dourados, Paraizinho, São Gotardo, Salitre, Monte Carmelo, Ribeirão Preto (S.P.), Carmo do Paranaíba, Araxá, Coromandel, Guaxupé, Luz, Sacramento, Estrela do Sul, Paracatu, Ibiá, Doradoquara, Conquista, João Pinheiro, Uberlândia, Formigas, Presidente Olegário, Nova Ponte, Bambuí, Belo Horizonte, Rio de Janeiro. O que prova a importância que a escola assumiu para atender à demanda de normalistas não somente da cidade como da vasta região e de outros Estados (Cf. Registro de Matrícula).

Segundo o registro de matrícula a profissão dos pais estava assim distribuída entre 1933-1946: Tipógrafo, Negociante, Agente do Correio, Fazendeiro, Capitalista, Lavrador, Alfaiate, Costureira, Boiadeiro, Lavadeira, Comerciante, Serviço Doméstico, Sacristão, Funcionário Público, Operário, Farmacêutico, Professora, Jornalista, Açougueiro, Negociador Ambulante, Dentista, Prefeito, Médico, Coletor Estadual, Escrivão, Garimpeiro (somente três profissões não foram identificadas). Portanto, concluímos que a escola, não somente atendia às aspirações de uma elite mas, ao mesmo tempo, atendia a outros grupos da sociedade. Diversas alunas que ali estudaram, cujos pais não tinham condições de pagar os estudos, eram bolsistas,

mocinhas de classe mais humilde que queriam estudar e não tinham condição de pagar, então ficavam na escola normal e a troco do estudo elas faziam limpeza. A cozinheira tinha 3 ou 4 filhas, então ela cozinhava lá no colégio e as meninas estudavam e ajudavam (BORGES, 2004, entrevista concedida à autora).

Estas meninas estudavam e pagavam a bolsa com o trabalho que elas e/ou suas mães prestavam à Escola. Havia lavadeiras ou costureiras que ofereciam seus serviços para que suas filhas estudassem: “a gente fazia algum serviço [...] limpava as salas de aula, ajudava algumas vezes na cozinha, mas não no horário do ensino” (SILVA, 2004, entrevista concedida à autora). Desta forma, além de corresponder com a carga horária da escola, ou com os estudos, estas meninas precisavam cumprir com “obrigações” ou atividades como bolsistas.

Ao configurarmos estas características importantes no cotidiano da escola, prefiguramos a formação das alunas: “jovens cultas, polidas, sociáveis, mas, acima de tudo, cristãs, católicas convictas, que difundissem na família e na sociedade os valores do catolicismo conservador” (MANOEL, 1996, p. 76).

Todo esse esforço resultava numa preparação sólida das alunas tanto para o casamento, assim como para o próprio exercício do magistério. Muitas normalistas terminavam seus estudos com o desejo de lecionar. Algumas, impedidas pelo casamento, não

trabalhavam (principalmente aquelas que tinham posses), outras, buscavam na atividade docente meios e recursos para a sua profissionalização. Embora a profissão fosse bem aceita na sociedade patrocínense, muitas alunas eram impedidas de exercê-la devido à influência dos pais, que não aceitavam, ou dos próprios maridos. Para muitos desses, a formação na Escola Normal era apenas para a instrução feminina; nunca uma profissionalização. Neste caso, o Curso Normal era “valiosa ajuda na formação das professoras e mães de famílias, pois até há pouco não havia na cidade uma escola e um lar que não tivesse uma ex-aluna” (BORGES, 2005, entrevista concedida à autora, 13/01).

Essas mulheres-mães apreenderam o ensino e a religiosidade que transmitiram em seus lares, conforme a aluna entrevistada, “o principal é que me formei e tenho minha família” (AGUIAR, 2004, entrevista concedida à autora, 21/10). Portanto, era bem “visado quem estudava na Escola Normal, pois falava muito sobre a Educação de filhos, como tratava da educação para a vida” (FURTADO, 2004, entrevista concedida à autora, 24/10). De fato, além de formar a mulher-mãe, a escola foi aquela que também formou a mulher-professora. Muitas educadoras se espalharam pela região, inclusive em escolas rurais, indo ao encontro das necessidades educacionais. Foram ótimas diretoras de escolas e desenvolveram suas carreiras no magistério: “Nós saíamos bem animadas, querendo trabalhar, querendo dar aulas” (RIBEIRO, 2004, entrevista concedida à autora, 21/10).

Segundo o relato das alunas entrevistadas, a formação adquirida permitiu que muitas delas exercessem a profissão com prazer, ao mesmo tempo em que encontravam no magistério importante meio para o sustento. Conforme afirma Leonor de Castro, “o magistério deu-me o padrão de vida que me sustenta até hoje” (MAGALHÃES, 2005, entrevista concedida à autora, 17/02).

Houve normalistas que se dedicaram ao apostolado; o convívio com as irmãs, a aprendizagem, a admiração, tudo isso despertou em algumas alunas o desejo de ser freira.²³ Contudo, devido à severidade do apostolado e à distância da família, muitos pais não aceitavam esta decisão: “a mamãe desconfiou porque eu estava fazendo enxoval escondido para vir ao convento. Eu vendia bordados para juntar dinheiro, pois eu não poderia pedir a eles, senão descobririam que eu viria para o convento”. E acrescenta, “Papai acabou deixando e a mamãe depois me confortou, [...] ela me falou porque não queria: Era porque só poderia vir a casa para ver a família, em caso de morte” (SILVA, 2004, entrevista concedida à autora, 04/02). Assim, somente com o tempo a família se adaptava às normas e à ausência de suas filhas.



Foto 13: Filhas do Sr. Pedro Martins Borges (netas do Cel. Honorato Borges). Alunas da Escola Normal: (Em pé - esquerda para a direita) Maria Felizarda (Mariinha), Clérída e Célia. (Sentadas – esquerda para direita) Olga, Irmã M^a do Rosário e Antônio (Toniquinha). Acervo particular da família.

²³ Até 1960, a missão brasileira podia vangloriar-se de cinco a seis entradas por ano [...], o que indica que a Congregação, como era também o caso na Bélgica, fazia uma pastoral de vocação principalmente através de seus próprios Institutos de ensino (Documentário da Congregação 150 anos, p. 268).



Foto 14: Alunas da Escola Normal de Patrocínio num passeio. Acervo: Colégio N. Sra. do Patrocínio

No convento, quando as alunas chegavam, recebiam o hábito branco, eram noviças e ficavam dois anos se preparando. Depois exerciam o apostolado em alguma instituição da congregação. “Como noviça, também ajudava na limpeza, na costura” (BORGES, 2005, entrevista concedida à autora, 04/02). De fato, delas se exigia “muita paciência, fê no chamado de Deus e coragem” (BORGES, 2005, entrevista concedida à autora, 13/01).

Por estes elementos identificados na formação feminina, compreendemos que o ensino ministrado na Escola Normal, caracterizado como intencional, desenvolvia uma formação religiosa completa. Conforme Manoel (1996, p. 83), nas escolas confessionais “as alunas eram envolvidas por uma atmosfera de religiosidade, de devoção, de piedade, de tal forma que essa religiosidade era incorporada à vida da educanda, no colégio ou fora dele”. Este resultado fazia parte da realidade dessas alunas quando exerciam seu papel de mãe, no lar; de professora, na escola; ou irmã através do apostolado. Essa educação se voltava para a formação de mulheres católicas, para que tivessem sólida convicção religiosa e boa formação pedagógica.

Percebemos que as alunas, mesmo diante do rigor e da severidade do sistema, sentiam-se privilegiadas por estudarem na Escola Normal N. Sra. do Patrocínio. Dotadas de conhecimento para exercer a profissão ou serem senhoras do lar, eram bem vistas pela sociedade e não deixavam de esnobar certo *status* ou emprego certo, para quem prestasse concurso.

Avaliando a fundação da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio, apreendemos que o projeto educacional católico estava estritamente vinculado à sua proposta de restauração, como meio de formação do cidadão(ã) católico para agir, através do apostolado leigo, nos diferentes âmbitos da sociedade. No decorrer do estudo, pudemos observar alguns pontos importantes como base para o resultado da nossa análise: Os objetivos educacionais da escola correspondiam com os anseios sociais e religiosos daquela sociedade, pois o progresso e a presença do protestantismo, apontavam a própria ausência de mais escolas católicas para a formação da juventude patrocínense. “Naquele tempo, os pais que se diziam católicos, não podiam colocar as filhas em Escolas não católicas. Tudo foi a influência da época” (BORGES, 2005, entrevista concedida à autora, 13/01). Muitas alunas internas haviam saído de suas cidades porque lá não havia Escola de Irmãs para as meninas. Procuravam na escola confessional a formação religiosa ideal. Essa formação configurava-se com as representações de mulher naquela sociedade.

Num segundo momento, entendemos que as experiências educacionais desenvolvidas na escola, sob a organização curricular, correspondiam com tais objetivos, pois a disciplina, a ordem, a missão, o tempo escolar, o controle dos gestos, o conhecimento, estabeleceram condutas sociais e valores que atendiam ao modelo social feminino.

Finalmente, entendemos que tais objetivos foram alcançados, ou propriamente internalizados na vida das alunas. Independentemente da missão que recebiam, como mães nos lares, como professoras catequéticas ou como irmãs em seus próprios estabelecimentos de

ensino, tais ações estavam introduzidas na missão de evangelização da Igreja, a qual, a partir dos anos 1920, assumiu proeminência no meio estudantil, por meio do Ensino Religioso nas Escolas Públicas, das suas escolas confessionais e dos seus movimentos estudantis.

Diante de toda esta abordagem, consideramos a Escola Normal N. Sra. do Patrocínio, como importante Estabelecimento de Ensino, que se solidificou pela sua qualidade e estrutura de educação. Além de corresponder aos propósitos religiosos da Igreja. Dessa forma, atendia à ansiedade dos pais para a formação de suas filhas, embora para alguns, representasse apenas instrução, ou seja, preparação para o casamento e para a vida. Alegra-nos o fato que, para a maioria das alunas significava a “oportunidade” de uma profissionalização.



Foto 15: Prédio da Escola Normal na sua fundação. Acervo: Colégio N. Sra. do Patrocínio



Foto 16: Praça da Matriz. Colégio N. Sra. do Patrocínio, 2003. Fonte: Anuário de Patrocínio 2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da pesquisa, procurou-se apreender como o processo e a configuração da educação da mulher estiveram atrelados às construções sociais, através de suas representações femininas: abnegada-frágil-submissa. Tais representações legitimaram a própria ausência de preocupação com a preparação intelectual feminina.

Reverendo o processo de desenvolvimento da educação na modernidade, entendemos que ela reclamou esta ausência, devido à ignorância na qual se encontrava a mulher, justificada pelas diferenças do sexo. Com o modelo de conduta dócil-bondosa, a mulher foi escolhida como a pessoa mais apropriada para educar a criança. Daí a valorização de sua escolaridade, o que resultou na própria feminização do magistério. Especificamente, tais características femininas nortearam o discurso educacional de Erasmo, Vives, Comenius, Fénelon, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Comte, importantes clássicos da educação moderna, os quais lançaram bases e discutiram a formação feminina.

É possível concluir que, embora a função feminina na modernidade reforçasse o próprio ideário criado sobre ela, é certo que a profissionalização feminina não aconteceria de outra forma: o modelo de mãe (abnegada, moral, dócil, pura) seria o mesmo modelo que perpetuaria enquanto professora, ou seja, a pessoa ideal para educar seus filhos/alunos. De fato, esta realidade apontou os paradoxos modernos que ao mesmo tempo em que lançava o conceito novo (educação feminina, a mulher como professora), é a mesma que reforçava o velho (a representação feminina enquanto esposa-mãe).

Analisando também a modernidade na realidade brasileira, esta, mesmo que tardia, trouxe à tona a figura feminina, amalgamada por interesses políticos ou religiosos, vista como elemento moralizador desses novos tempos.

As Escolas Normais religiosas tornaram-se importantes espaços para a difusão da educação feminina, como o modelo de “mulher ideal”, que correspondia aos propósitos sociais vigentes e foram disseminados por tais escolas. Certamente, os planos educacionais desenvolvidos pela Igreja para a mulher, não deixariam de favorecer à relação entre escola e lar, ao mesmo tempo, as escolas confessionais católicas foram importantes instituições que atenderam à demanda de professoras primárias para as escolas públicas. Naquele momento histórico, o sentido de educação estava associado ao desenvolvimento; daí a necessidade e a expansão da formação do povo, que em sua maioria, encontrava-se analfabeto. Ao lado disso, a necessidade da formação de normalistas para atender a esse desenvolvimento.

Carlos Drummond de Andrade configura bem tais mudanças sociais direcionadas à mulher nestes novos tempos modernos na realidade mineira, escolhi algumas estrofes de seus três poemas *Mulher Eleitora*, *As moças da Escola de Aperfeiçoamento*, e *Carnaval e Moças* (1979, pp. 158-161):

[...]Mas o Major Cansado, inconformado,
recorre da sentença.
Onde já se viu mulher votar?
Mulher fumar, mulher andar sozinha,
mulher agir, pensar por conta própria,
são artes do Demônio, minha gente.
Major, ó Seu Major,
Minas recuperada te agradece.

São cinqüentas, são duzentas,
são trezentas as professorinhas que
invadem a desprevenida Belo? [...]
Que faz Mario Casassanta,
autoridade do ensino,
que não devolve essas moças a seus lugares de origem?

Minas Gerais está mudando?
As moças vão para o curso fantasiadas de Malandrinhas. [...]

O poeta retrata momentos importantes que analisamos em nosso estudo na realidade de Minas (por que não dizer também do Brasil?), momentos que não deixaram de causar impactos e apreciações favoráveis ou não: o direito ao voto, as professorinhas mineiras e a atuação da mulher na vida pública cada vez mais, à medida que a escola exigia a sua presença. Com efeito, entendemos que estes acontecimentos foram se sucedendo lentamente, ora contrapondo-se ao já estabelecido, como a necessidade do trabalho e a saída para a escola, ora reforçando o já existente como natural: mãe-esposa-professora, abnegada e doce.

Analisando também a consolidação das escolas confessionais, principalmente devido à presença considerável de congregações femininas, entendemos que a educação da mulher constituiu para a Igreja, projeto de evangelização ou restauração católica na sociedade republicana. Retoma-se aqui a hipótese inicial: a formação feminina correspondeu aos anseios católicos, como importante meio de evangelização e interiorização da própria religião naquela sociedade. Isto, graças ao cultivo e estímulo em defesa da família e à ordem e à disciplina empregadas nessa educação.

Do material analisado, depreende-se que a consolidação da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio instalou-se na cidade de Patrocínio num momento conflituoso, pela presença protestante na cidade. O surgimento dessa escola se fez como veículo de fortalecimento da fé católica na vida do povo, conseqüentemente, da vida social, pois foi capaz de interferir em diferentes âmbitos sociais, seja político ou educacional.

A Congregação que assumiu a escola surgiu do fervor católico no século XIX para a evangelização, do mesmo modo que a feminização do apostolado e da vida eclesiástica aconteceram. Por estes elementos identificados, não seria diferente a implantação e a influência da Congregação Religiosa no Brasil através de um modelo europeu. Assim, em Patrocínio, a Congregação do Sagrado Coração de Maria se preocupou, inicialmente, com o

apostolado educacional, não deixando de significar importante aliança entre elite e interesses católicos naquele contexto.

Preocupou-se em formar a aluna-mãe. Afinal, diante da ênfase religiosa do ensino, a consolidação da educação cristã nos lares significava a missão da mulher como guardiã do lar. É curioso que, ao lado desse conceito, o desenvolvimento do curso Normal no colégio a partir dos anos 1930, já trazia consigo o conceito da profissionalização feminina através do magistério, como resultado desta expansão na conjectura nacional. Portanto, muitas alunas buscaram nele o desenvolvimento de sua profissão.

Conseqüentemente, a própria escola foi o “celeiro” para o apostolado, pois a convivência com as Irmãs, a admiração ou a devoção e a disciplina, influenciaram, de certa forma, a escolha por parte das alunas, para o exercício da religiosidade. Esta escolha nem sempre, pelo menos, inicialmente, era aceita pela família.

De acordo com as entrevistas, as alunas tornaram-se, de uma forma geral professoras (leigas ou religiosas) e donas de casa. Concluímos assim, que a educação feminina oferecida pela Escola Normal N. Sra. do Patrocínio correspondeu com as representações sociais que se esperavam destas alunas, reafirmando, os elementos que a sociedade já construía sobre a mulher: esposa-mãe-professora, igualmente, dócil, pura, abnegada e frágil.

Entende-se que a prática educativa utilizou símbolos ou representações para legitimar seu discurso. A contemplação, obediência e abnegação foram qualidades importantes figuradas na pessoa de Maria que, por sua vez, representava o modelo de mulher perfeita. Aqui, retomamos o pensamento de Chartier (2002): a própria construção da identidade feminina é legitimada pelo discurso dominante, sendo interiorizadas pela mulher como modelo natural do próprio sexo. Esta relação comanda o pensamento e as ações do indivíduo, mantendo as práticas sociais. Portanto, aqui a mulher é produzida socialmente e, esta

produção, se dá através dos discursos, das doutrinas. Acontece na escola, na família, na Igreja, ou na vida em sociedade.

Depreendemos, também, no desenvolvimento da pesquisa, como a educação evangelizadora nesta escola confessional norteava a prática educativa, pois a presença da missa, acrescida do Ensino Religioso, da ação católica e a formação de catequista, eram atividades obrigatórias para uma normalista católica. A ênfase, portanto, estava em formar professoras do credo católico, para que atuassem nas escolas públicas ou confessionais católicas.

Ao longo do tempo, a Escola Normal estabeleceu suas ampliações e preponderância na formação do magistério da cidade. Atualmente, o Colégio desenvolve tanto o curso Normal Superior, como os níveis infantil, fundamental e médio, correspondendo aos princípios educativos da Rede Berlaar de Educação. Evidencia-se, de certo modo, o avanço educacional desta Congregação. Igualmente, compreendemos o amplo conhecimento que pôde ser entendido e analisado, a partir da história da educação feminina, pela qual tais investigações não se esgotam em si mesmas, mas são pistas para o que ainda pode ser explorado e entendido.

BIBLIOGRAFIA

1. Fontes Primárias:

1.4 Documento do Arquivo do Colégio:

Álbum do 1º decênio, Colégio Normal N. Sra. de Patrocínio, 1928-1938.

Documentário da Congregação: **150 anos (1845 – 1995) Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar.**

Livro Tomo – A fundação – Colégio Sagrado Coração de Jesus em Araguari.

Livro de Matrícula da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio (1933-1946) do curso Normal.

Livro de Matrícula da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio (1932-1946) do curso de Adaptação.

Registro de notas finais dos alunos diplomados na Escola Normal N. Sra. do Patrocínio 1935-1943.

Registro das folhas de notas das matérias da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio (1935).

Relatório Fiscal – 20.06.1932 – Colégio Normal N. Sra. do Patrocínio.

1.4 Outros Documentos

ANÍSIO, P. (1932). **O Ginásio D. Lustosa e a sua história.** Folheto.

Anuario Estatistico – 1922 – Belo Horizonte – IBGE.

Estatuto de Fundação da Juventude Católica da Escola Normal N. Sra. do Patrocínio. Arquivo Diocese de Uberaba.

Evangelização e V Centenário: passado e futuro da Igreja na América Latina. CESEP.

CRISTIANO, F. H. **Síntese de uma Compreensão da História da Igreja no Brasil a partir do povo 1.** Universidade Católica de Filosofia e Teologia de Minas Gerais.

HARDIE, A. (1930). Relatório do Movimento Espiritual e financeiro do Campo Missionário das Congregações. Arquivo Instituto Bíblico Eduardo Lane.

PONTÍFICE, **Ecclesia in America**, janeiro 1999.

1.3 Cartas:

CAMPOS, Francisco. [Carta] Arquivo Getúlio Vargas, Gv. 31.0418/1. Carta ao Presidente Getúlio Vargas.

LUSTOSA, Antônio de Almeida. [Carta] Uberaba, s/d, 1925. Carta ao Coronel João Cândido.

LUSTOSA, Antônio de Almeida. [Carta] Uberaba, 30.12.1926. Carta a Sra. Emygdia Aguiar.

LUSTOSA, Antônio de Almeida. [Carta] Uberaba, 21.12.1927. Carta à Irmã Blandina.

LUSTOSA, Antônio de Almeida. [Carta] Uberaba, 03.02.1928. Carta a Sra. Emygdia Aguiar.

LUSTOSA, Antônio de Almeida. [Carta] Uberaba, 31.03.1928. Carta à Irmã Blandina.

1.4 Entrevistas:

AGUIAR, Cândida Gonçalves (2004). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva.** Patrocínio, 21 de outubro.

ALVES, Clérída Borges (2004). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva.** Patrocínio, 11 de novembro.

ALVES, Zaida de Castro (2004). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva.** Patrocínio, 21 de outubro.

BORGES, Hilda Queiroz (2004). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva.** Patrocínio, 21 de outubro.

BORGES, Maria do Rosário Lemos (2005). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva.** Belo Horizonte, 13 de janeiro.

BORGES, Zelitta Alfredina (2005). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva.** Patrocínio, 04 de fevereiro.

FERREIRA, Theodora de Castro (2004). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva.** Patrocínio, 21 de outubro.

FURTADO, Judite Costa (2004). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva.** Patrocínio, 24 de outubro.

- MAGALHÃES, Leonor de Castro (2005). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva**. Patrocínio, 17 de fevereiro.
- NASCIMENTO, Maria Fidalma (2004). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva**. Patrocínio, 22 de outubro.
- RODRIGUES, Antônia Borges (2004). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva**. Patrocínio, 21 de outubro.
- SILVA, Belmira Luzia (2004). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva**. Araguari, 12 de novembro.
- SILVA, Noeme Moreira (2005). **Entrevista concedida à Michelle Pereira da Silva**. Patrocínio, 04 de fevereiro.

1.5 Apostilas:

- MELLO, O. (2000). **As Origens Sociológicas do Alto Paranaíba**. Apostila Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio.
- OLIVEIRA, D. (1984). **Patrocínio** – Goiânia: UNIGRAF.

2 Fontes Secundárias:

2.1 Leis:

- MINAS GERAIS. Decreto nº 10.891 de 05 de junho de 1933.
- MINAS GERAIS. Decreto nº 11.275 de 27 de março de 1934. Fonte: Revista do Ensino: Secretaria da Educação de Minas Gerais s/d.
- PATROCÍNIO. Lei nº 559, de 14 de Setembro de 1928. Dispõem sobre a reforma do prédio adquirido para a instalação de um colégio feminino católico. In: **Registro de Leis e Resoluções**, p. 200.
- PATROCÍNIO. Lei nº 579, de 18 de Janeiro de 1929. Dispõem sobre o colégio Nossa Senhora do Patrocínio e dá outras providências. In: **Registro de Leis e Resoluções**, p. 200.
- PATROCÍNIO. Lei nº 580, de 21 de Janeiro de 1929. Dispõem sobre o colégio Nossa Senhora do Patrocínio e dá outras providências. In: **Registro de Leis e Resoluções**, p. 200.

PATROCÍNIO. Lei n° 606, de 16 de Abril de 1930. Dispõem sobre a isenção das taxas de luz elétrica para o Colégio D. Lustosa e Colégio Nossa Senhora do Patrocínio e dá outras providências. In: **Registro de Leis e Resoluções**, p. 200.

2.2 Periódicos:

2.2.1 Correio Católico:

A Moral Católica. Correio Católico, Patrocínio, s/d de 1924, n° 08.

Dom Lustosa e a Instrução. Correio Católico, Patrocínio, 01 de março de 1925, n° 46.

Visita Pastoral. Correio Católico, Patrocínio, 27 de setembro de 1925, n° 76.

A Moral Católica. Correio Católico, Patrocínio, s/d de 1926, n° 138.

O Arrebol. Jornal da Escola, Patrocínio, Abril de 1934, n° 1.

Lideranças Políticas e Religiosas que mudaram o ritmo da história de Patrocínio. Gazeta de Patrocínio, Patrocínio, 03 de julho de 2002, n° 536.

Jornal Gazeta de Patos de Minas, s/d em 1929.

Jornal O Progresso, Patos de Minas, 25/10/1908.

Jornal Patense, Patos de Minas, em artigo s/d em 1916.

2.2.2 Jornal Cidade de Patrocínio:

Collégio das Irmãs, Cidade de Patrocínio, Patrocínio, 15 de abril de 1928, n° 768.

Carta D. Lustosa ao Coronel Honorato Borges, Cidade de Patrocínio, Patrocínio, 06 de maio de 1928, n° 771.

O valor econômico do Município de Patrocínio, Cidade de Patrocínio, Patrocínio, 24 de junho de 1928, n° 778.

Início do Prédio do Grupo Escolar de Patrocínio, Cidade de Patrocínio, Patrocínio, 26 de agosto de 1928, n° 787.

Collégio N. Sra. do Patrocínio, Cidade de Patrocínio, Patrocínio, 30 de setembro de 1928, n° 792.

Collégio para moças, Cidade de Patrocínio, Patrocínio, 30 de setembro de 1928, n° 792.

Corpo docente do Collégio N. Sra. do Patrocínio, Cidade de Patrocínio, Patrocínio, 21 de outubro de 1928, n° 795.

Prospecto do Collégio N. Sra. do Patrocínio, Cidade de Patrocínio, Patrocínio, 11 de novembro de 1928, n° 798.

2.2.3 Revista do Ensino:

LIMA, N., O anno de 1934 e a educação em Minas Gerais, **Revista do Ensino**: Órgão oficial da Inspeção Geral da Instrução, M. G., dezembro de 1934, n° 109.

TAVARES, R., O ensino de trabalhos manuais, **Revista de Ensino**: Órgão oficial da Inspeção Geral da Instrução, M. G., 15.07.1933, n° 92.

SALÁ, A. M., A Eucharistia e o espírito de apostolado na A. C. B. **Vozes de Petrópolis**, abril de 1936, n° 8.

3. Livros

ALMEIDA, J. S. (1998). **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: EdUNESP.

ALMEIDA, F. J. (2001). **Patrocínio no final da década de 20**. Patrocínio: Reggraf.

ANDRADE, C. D. (1979). **Esquecer para lembrar: Boitempo III**. Rio de Janeiro: José Olympio.

APPLE, M. W. (1982). **Ideologia e Currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense.

ARAÚJO, E. (2001). **A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia**. In: PRIORE, M. D. (Org) **História das Mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto.

ARAÚJO, J. C. S.(1986). **Igreja Católica no Brasil: Um estudo de mentalidade ideológica**. São Paulo: Paulinas.

ARCE, A. (2002). **A Pedagogia na “Era das Revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados.

ARIÈS, P. (1981). **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

_____(1978) Apresentação. In: ROTERDÃO, E. **A Civilidade Pueril**. Lisboa: Editorial Estampa.

AZEVEDO, F. (1971). **A Cultura Brasileira**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos.

- AZEVEDO, T. (1978) **Igreja e Estado em tensão e crise: a conquista espiritual e o padroado na Bahia**. São Paulo: Ática.
- AZZI, R. (1991) **A crise da cristandade e o projeto liberal: História do pensamento católico no Brasil**. São Paulo: Paulinas. Vol 2.
- AZZI, R e BEOZZO, J. O. (Org) (1986). **Os Religiosos no Brasil: enfoques históricos**. São Paulo: Paulinas.
- BOTO, C. (1996). **A Escola do Homem Novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: EdUNESP.
- BOTO, C. (2003). **Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano**. www.anped.org.br consultado em 17 de outubro.
- BRITO, T. (1999). **A Escola Normal de Patos de Minas: 1932-1972: Na encruzilhada entre o novo e o velho**. São Carlos: UFSCar (Dissertação de Mestrado).
- BUFFA, E. (2002). História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, J. C.; GATTI JÚNIOR, D. (Org) **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU.
- CAMBI, F. (1999) **História da Pedagogia**. Tradução de Avaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP.
- CÂNDIDO, A. (1978). A estrutura escolar. In: PEREIRA, L e FORACCHI, M. (Orgs) **Educação e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Nacional.
- CARVALHO, C. H. (2004). **República e Imprensa: As influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honório Guimarães - Uberabinha, MG 1905-1922**. Uberlândia: EDUFU.
- CARVALHO, J. M. (1990). **A formação das almas: o imaginário da República do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, M. M. C. (1997) Educação e política nos anos 20: A desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: LORENZO, H. C. e COSTA, W. P. (Orgs). **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: EdUNESP.
- CASTAN, N. (1991) O público e o particular. In: ARIÈS, P; CHARTIER, R. (Orgs.) **História da Vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras.
- CASTELNAU, F. (1949). **Expedição às regiões centrais da América do Sul**. São Paulo: Nacional.
- CHARTIER, R. (2002). **À Beira da Falésia: A História entre certezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: EdUFRGS
- _____ (1987). **A História Cultural: Entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: DIFEL.

- CHÂTEAU, J. (1978). **Os grandes Pedagogistas**. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Nacional.
- COMENIUS, J. A. (2002). **Didática Magna**. Trad. de Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: Martins Fontes.
- COMTE, A. (1978). **Curso de Filosofia positiva: Discurso sobre o espírito positivo, Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo Positivista**. Traduções José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural.
- CONFORTIN, H. (2003). Discurso e Gênero: a mulher em foco. In: GHILARDI-LUCENA, M. I. (ORG). **Representações do Feminino**. Campinas: Átomo.
- CURY, C. R. J. (2001). **Cidadania Republicana e Educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A.
- DEL PRIORE, M. (2000). **História das Crianças no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto.
- _____ (2000). **Mulheres no Brasil Colonial**. São Paulo: Contexto.
- DIAS, R. (1996). **Imagens de ordem: a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1922-1933)**. São Paulo: EDUNESP.
- FAUSTO, B. (2002). **História Concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP.
- FÉNELON. (1994). **Traité de L'Education des filles**. Paris: Klincksieck.
- FERREIRA, J. F. S. P. B. (2004). **A evangelização pela educação escolar: Embates entres presbiterianos e católicos em Patrocínio, Minas Gerais (1924-1933)**. Uberlândia: UFU (Dissertação de Mestrado).
- FERREIRA, O. S. (1993). Do Liberalismo no Brasil. **Revista USP**. São Paulo. (17): 6-13, mar-maio.
- FIGUEIREDO, L. (2001). Mulheres nas Minas Gerais. In: PRIORE, M. D. (Org) **História das Mulheres no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto.
- FOUCAULT, M.(1987). **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. 27 ed. Petrópolis: Vozes.
- FROEBEL, Friedrich A. (2001). **A Educação do homem novo**. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- GARCIA, Ir. J. T. e CAPDEVILLE, G. (Org) (2001). **Educação Católica**. Bauru: EDUSC; Brasília: UNIVERSA.
- GHILARDI-LUCENA, M. I. (Org) (2003). **Representações do feminino**. Campinas: Átomo.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org) (1997). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: EDUFPR.
- GONÇALVES NETO, W. (2002) Representações de mulher e de educação na imprensa de Uberabinha (MG), 1910-1926. In: LOPES, A. A. B. M.; GONÇALVES, I. A.; FARIA

- FILHO, L. M. e XAVIER, M. C. (Org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC.
- GUIMARÃES, E. N. (1990). **Infra-estrutura pública e movimento de capitais: a inserção do Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho**. Belo Horizonte: Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais.
- HANSEN, J. A. (2003). A Civilização pela palavra. In LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. (Orgs) **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- HOLANDA, S. B. (1962). **Raízes do Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio .
- HOSTOS, E. M. (1993). **La Educación Científica de la Mujer**. Universidad de Puerto Rico.
- INÁCIO FILHO, G. (1995). **A Monografia na Universidade**. 4 ed. Campinas: Papirus.
- ISMÉRIO, C. (1995). **Mulher: a moral e o imaginário: 1889-1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- KUHLMANN JUNIOR, M. (1998). **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação.
- LARROYO, F. (1970). **História Geral da Pedagogia**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou. Vol. 1.
- _____ (1974). **História Geral da Pedagogia**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou. Vol 2.
- LAHUERTA, M. (1997). Os intelectuais e os anos 20: Moderno, Modernista, Modernização. In: LORENZO, H. C. e COSTA, Q. P. (Orgs). **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: UNESP.
- LEÃO XIII, (1980). **Rerum Novarum**. São Paulo: Paulinas.
- LOPES, E. M. T. & GALVÃO, A. M. O. (2001). **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A.
- LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. (Orgs) (2003). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURENÇO, L. A. B. (2002). **A Oeste das Minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista: Triângulo Mineiro (1750-1861)**. Uberlândia : UFU (Dissertação de Mestrado)
- LUCKESI, C. C. (2003). **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 15 ed. São Paulo: Cortez.
- LUZURIAGA, L. (1975). **História da Educação e da Pedagogia**. 7 ed. São Paulo: Nacional.
- MANACORDA, M. A. (2002). **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**; Tradução de Gaetano Lo Monaco. 10 ed. São Paulo: Cortez.
- MANOEL, I. A. (1996). **Igreja e Educação Feminina (1859-1910): Uma face do conservadorismo**. São Paulo: EdUNESP.

- MATOS, H. C. J. (2003). **Nossa História: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil**. São Paulo: Paulinas.
- MEIHY, J. C. S. (2002). **Manual de História Oral**. 4 ed. São Paulo: Loyola.
- MOACYR, P. (1940). **A Instrução e as Províncias**. São Paulo: Nacional.
- MONARCHA, C. (Org.) (2001). **Educação da Infância brasileira: 1875-1983** Campinas: Autores Associados.
- MONROE, P. (1958). **História da Educação**. São Paulo: Nacional.
- MOREIRA, F. A. e SILVA, T. T. (2002). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- MOURA, E. B. B. (2000). Crianças operárias na recém-industrializada. In DEL PRIORE, M. **História das Crianças no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto.
- MOURA, G. F. M. (2002). **Por trás dos muros escolares: Luzes e sombras na educação feminina**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia.
- MOURÃO, P. K. C. (1959). **O Ensino em Minas Gerais no tempo do Império**. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais.
- MUNIZ, D. C. G. (2003). **Um toque de gênero: História e Educação em Minas Gerais (1835-1892)**. Brasília: EdUnB; FINATEC.
- NABUT, J. A. (1987). **A Igreja em Uberaba**. Uberaba: Edição Fundação Cultural de Uberaba, Museu de Arte Sacra de Uberaba.
- NAGLE, J. (2001). **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- NOSELLA, P. & BUFFA, E. (1996). **Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos**. São Carlos: EdUFSCar.
- NOVAES, M. E. (1995). **Professora Primária: mestra ou tia?** 6 ed. São Paulo: Cortez.
- NUNES, M. J. F. R.. (1986). Prática político-religioso das congregações femininas no Brasil – uma abordagem histórico-social. In: AZZI, R. e BEOZZO, J. O. (Org). **Os Religiosos no Brasil: enfoques históricos**. São Paulo: Paulinas.
- OLIVEIRA, L.H.M.M. (2003). **Colégio Santa Teresa: Um estudo a respeito do Ensino Confessional em Ituiutaba**. Uberlândia: UFU (Dissertação de Mestrado).
- OLIVEIRA, S. C. (2002). **Embates entre o Ensino Religioso e o Ensino Laico na Imprensa de Uberaba, MG (1924-1934)**. Uberlândia: UFU (Dissertação de Mestrado).
- ORTIZ, R. (1994). **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (2001). **A moderna tradição brasileira: Cultura brasileira e Indústria Cultural**. São Paulo: Brasiliense.

- PAIVA, J. M. (2003). Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- PAIVA, V. (1991). Igreja e Modernidade: Educação e Ciência. In: PAIVA, V. (Org). **Catolicismo, Educação e Ciência**. São Paulo: Loyola.
- PEDRA, J. A. (2003). **Currículo, Conhecimento e suas Representações**. 7 ed. Campinas: Papirus.
- PEIXOTO, A. C. (1983). **Educação no Brasil anos vinte**. São Paulo: Loyola.
- PEIXOTO, A. M. C. (2000). Triste Retrato: A educação Mineira no Estado Novo. In: FARIA FILHO, L. M e PEIXOTO, A. C. (Orgs.) **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.
- PEREIRA, N. (1970). **Conflitos entre a Igreja e o estado no Brasil**. Recife, EDUFPE.
- PERROT, M. (1998). **Mulheres públicas**; Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação EdUNESP.
- _____ (1988). **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**; Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.
- PESTALOZZI, J. H. (1988). **Cartas sobre educación infantil**. Trad. José María Quintana Cabanas. Madrid: Tecnos.
- _____ (s.d). **Cómo enseña Gertrudis a sus hijos**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. S.l. Ediciones de la Lectura.
- PETITAT, A. (1994). **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- RAGO, L. M. (1985) . **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2001). Trabalho Feminino e Sexualidade. In: PRIORE, M. (org) (2001). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto.
- RAMALHO, J. P. (1976). **Prática Educativa e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- RIBER, L. (1947) Apresentação In: VIVES, J. L. (1947). **Obras Completas**. Madrid: Editora M. Guilar.
- ROMANELLI, O. O. (1998). **História da Educação no Brasil. (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes.
- _____ (2000). Minas e os primórdios da Educação. In: FARIA FILHO, L. M e PEIXOTO, A. C. (Orgs.) **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

- ROTTERDÃO, E. (1978). **A Civilidade Pueril**. Lisboa: Estampa.
- ROUANET, S. P. (1987). **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1995). **Emílio ou Da Educação**. 3 ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____ (1980). **O Contrato Social e outros escritos**. 5 ed. São Paulo: Cultrix.
- SAFFIOTI, H. I. B. (1976). **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes.
- SAINT-HILAIRE, A. (1944). **Viagem às nascentes do Rio São Francisco e pela província de Goiás**. São Paulo: Nacional.
- SCHMITZ, E. F. (1994). **Os Jesuítas e a educação: filosofia educacional da Companhia de Jesus**. São Leopoldo: EdUNISINOS.
- SERVENCO, N.(Org). (1998). **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. Vol. 3.
- SILVA, S. V. (2001). Igreja católica no Brasil no final do século XIX e início do século XX: Uma adaptação dos novos tempos. In: ANDRADE, M. C.; FERNANDES, E. M.; CAVALCANTI, S. M. (Orgs). **Além do apenas moderno: Brasil século XIX e XX**. Brasília: CNPq; Recife: Massangana.
- SILVA, F. T.; NAXARA, M. R. C. e CAMILOTTI, V. C. (2003). **República, Liberalismo, Cidadania**. Piracicaba: UNIMEP.
- SCHWARTZMAN, S., BOMENY, H. M. B. e COSTA, V. M. R. (2000). **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra - Fundação Getúlio Vargas.
- TORRES, J. C. O. (1968). **História das Idéias Religiosas no Brasil**. São Paulo: Grijalbo.
- VALLE, E. (1991). O “Aggiornamento” Católico e suas conseqüências nas áreas educacionais. In: PAIVA, V. (Org). **Catolicismo, Educação e Ciência**. São Paulo: Loyola.
- VARGAS, G. (1943). **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio. Vol 2.
- VERÍSSIMO, J. (1985). **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- VIVES, J. L. (1947). La Mujer Cristiana. In: **Obras Completas**. Madrid: M. Guilar.
- _____ (1947). Deberes del Marido. In: **Obras Completas**. Madrid: M. Guilar.

ANEXOS

Collegio para moças

Do nosso amado Bispo Diocesano, Dom Antonio de Almeida Lustosa, recebeu o nosso estimado director Cel. Honorato Borges a carta que abaixo transcrevemos:

'' Exmo. Snr. Cel. Honorato Borges.

Saudações Respeitosas
Venho agradecer a V. Excia. o precioso documento relativo á fundação do Collegio para meninas em Patrocínio. E' obsequio transmitir meus protestos de reconhecimento aos mais distinctos signatarios do mesmo documento.

Para o segundo semestre deste anno podemos contar com o inicio do funcionamento do Collegio.

Queira Deus cumular de recompensas aos illustres patrocineuses que tanto se empenham pela educação catholica da esperançosa juventude dessa parochia,

Com elevado apreço, subscrevo-me

De V. Excia

Servo obrigado

† Antonio Lustosa

Bispo de Uberaba

Uberaba, 22 de Abril de 1928.

Uberaba - 3 de Fevereiro de 1928

Excm. Im. D. Emygdia

Sauvado seja N. S. Jesus Christo.

Recebe uma prezada carta de 27 de janeiro escripta de Cachoeira (não sei onde fica esse lugar.)

Infelizmente não estive com o prezado Sr. Sr. João Candido, pois estive ausente.

Dau mil graças a Deus pela eleição do Presidente de S. José!

Acesso e agradeço a ultima remessa da Associação que hontem me chegou ás mãos.

Estão muito desgostoso com a fundação do Collegio protestante atri. Os Homens, como sabe a Senhora, irão mas estão esperando alguma coisa ainda. Talvez esteja contribuindo para retardar um pouco a ida dello, o não terem ainda podido escripta as boas promessas que atri lhes foram feitas. Já, ha meses, escrevi sobre isso ao P. Mathias.

Mas a Senhora poderá resolver essa dificuldade. Basta que a Senhora como presidente da commissão juntamente com os membros principais assigne uma declaração assim:

- Nós abaixo assignados, presidente e membros

da Commissão encarregada de promover
a fundação de um Collegio Religioso para me-
minas em Patrocínio, garantimos ás R.R. Irmãs
 do Coração de Maria, ~~comidades~~ para a fun-
 dação do Collegio, o seguinte: 1º canongia - thes fá' um
 predio, sem annos de aluguel, um predio para fun-
 cionamento do collegio, até que elles tenham predio
 proprio; 2º canongia - thes um predio que thes será de-
 finitivamente doado para funcionamento do Collegio, du-
 to um breve. — Penso que foi isso que fá' oralmente
 thes foi promettido. Com essa garantia por escri-
 pto e outra insistencia que fá' thes fiz, ha pouco,
 penso que não demorará muito a fundação de-
 sapada. Feita a declaração queira remetter a elles.

Recomendo-me ao Sr. João Candido
 e peço a Deus que cumpla de benção a sua casa
 Com a maior consideração e res-
 peito, subscrevo-me

Serv. em J. C.
 + Antonio Lustosa
 Bispo de Uberaba

Excm. Sn. D. Emygdia

Louvado seja N. Senhor Jesus Christos
 Bem sabe a Senhora que seu marido e um
 distincto Amigo Sr. João Candido foi a aluna
 da bella iniciativa que enriqueceu Patrocinio
 com um Estabelecimento de ensinos para me-
 ninos. Agora e' preciso fundar tambem
 abri um collegio para meninas, mas um
 collegio de Irmãs. Já' estando abri as Padres
 eu poderei arranjar as Irmãs porque ellas
 poderao cantar com a capellania - o que e'
 indispensavel para um collegio de Religiosas.
 Pais bem; pensando em nista fundação, lem-
 brei-me que só a Senhora poderia fazer pelo
 Collegio de Meninas o que seu marido fez
 pelo Collegio de meninos. Como já' muito
 bem seu espirito de iniciativa e por isso,
 antes de communicar este projecto a qualquer
 outra pessoa, resolvi apresental-o á Senhora.
 Se fosse possível afferecer ás Irmãs um predio
 que, provisoriamente as meus, já' poderse
 ir servindo para o funcionamento do
 collegio, mais tarde elles o modificariam

com accrescimos etc.

Patrocínios tendo então, dous estabelecimentos de ensino superiores, um para meninos e um para meninas, tamarão um notavel impulso de progresso. Pelo lado religioso, então, seria uma sorte grande.

Queria a Vossa diges-me alguma coisa a este respeito, a fim de que eu possa dar os passos necessários e conseguir as Religiosas educadoras...

Como vai a nossa Associação de S. José?

Queria recomendar-me ao Sr. João Candido e a toda a Excelente Família.

Pelo a Deus que o bençõe no correr do Novo Anno com honras particulares. Com a maior consideração e respeito.

Hum. Serv. em J. C.

+ A. Lustosa

Uberaba - 30 de Dezembro de 1926

Exma. Sra.

Saudações cordaes.

Louvado Seja Nosso Senhor Jesus Christo !

A Comissão abaixo assignada, expressamente auctorizada pelo Exmo. Sr. Bispo Diocesano para providenciar sobre a aquisição de um local e casa sufficiente, destinada a ser um estabelecimento de ensino dirigido por Exmas. Irmãs de Congregação Religiosa, vem, por meio desta missiva, confiando em vosso espirito de esclarecido progresso e de comprovada generosidade, pedir-vos a vossa cooperação de indiscutivel influencia, neste assumpto que tem por fim tão util e tão nobre a instrucção e educação da mulher — que na esperança do futuro, é dignamente representada por nossas estremecidas filhas e queridas patricias — **vem pedir-vos um auxilio em dinheiro, na importancia (minima) de \$** **auxilio esse que a mesma Comissão toma a respeitosa liberdade de propôr, com absoluta confiança, á capacidade de vossa generosa bolsa.** Sendo que a causa é nossa, de nosso intuitivo interesse, contamos uns com os outros, **um por todos e todos pelo alevantado empreendimento,** contamos com a adhesão, apoio decidido e auxilio efficaç de Va. Exc., a quem entregamos a causa, da qual a razão de ser se impõe, e cuja realização é urgente. Pedimos por favor a vossa resposta que será recebida com enthusiasmo e gratidão e que poderá ser dirigida á Presidente da Comissão, D. Emygdia de Aguiar, e, para boa ordem da correspondencia, entregue em casa de D. Zulmira de Resende.

Patrocínio, 10 de Fevereiro de 1927

D. Emygdia de Aguiar—Presidente
D. Luiza Arantes—Vice-Presidente
D. Zulmira de Resende—Secretaria
D. Benilde Amaral Alves—Thezoureira

Do Conselho fiscal :

D. Rita Machado
D. Alcina Ribeiro
Srtã. Theodora de Castro (Theodorinha)
Srtã. Luiza Barbosa.

Excmo. Sr. João Cândido

Saudações cordiais

Acho-me em S. João onde mantive a recordação de sua rápida passagem em visita a minha Mãe que ficou muito agradecido por essa gentileza do bom amigo.

Daquei agradeço a sua bondosa carta que me foi de grande fôlego.

Ha alguns dias escrevi a D. Emigdio pedindo a mediação d'elle para a fundação de um collegio de meninas em Patrocínio.

Bom estar de viajem para Uberaba onde como sempre estarei ao dispor. do bom Sr.

Queira recomendar-me a sua Excm.ª

Cl. L.

+ Antonio Lustosa

São João d'El Rey 14 de Janeiro de 1927

Itaquary, 18 de Agosto de 1928

Prezado Sr. Sr. João Cândido

Saudações cordias

Hanteu telegraphiei ao Sr. de accordo com o queptinha combinado em Agua Suja.

Com effeito, conversei com os Srs. sobre o Collegio de Patrocinio. Então ficou assim deliberado: ate' o dia 1.º de setembro proximo, ellesahi estarão, uma vez q. o Sr. antes desse dia ~~deve~~ corrigir a escriptura da casa e as reformas indispensaveis da mesma. Não se trata do edificio do Grupo, mas da outra casa somente.

O Sr. P. Mathias receberá a procuração para elle ser passada a escriptura.

Rogo ao prezado Sr. que solucione todas as difficuldades, pois se os Srs. poderem ir no dia 15 de setembro. sera' optima coisa para se garantir o bom andamento do Collegio no anno vindouro. Caso não poderem ir, por não estar a casa prompta, poderiam surgir graves embaracos para a fundação do collegio.

Queria recomendar-me a' Sr. D. Emypdia.

Com a maior consideração, subscrevo-me

Serv. G. Ob.

+ Antônia Lustosa
Bispo de Uberaba

FUNDAÇÃO DA AÇÃO CATÓLICA NA ESCOLA NORMAL "NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO";

As dirigentes espirituais desta Escola "N.S. do Patrocínio, visando o aperfeiçoamento espiritual pelo apostolado, resolveram organizar entre os estudantes a Ação Católica.

Fundando o sector da Jec, tinham também em vista preparar a elite no nosso meio, para que mais tarde o trabalho sobre a massa se fizesse eficiente e frutuoso.

Convocados os futuros membros, alunos dos 2º e 1º anos normais, foram discutidos os fins e resolvida a instalação da Jec.

Para esta instalação, muito ativamente trabalharam o rvm. diretor espiritual, Pe. Anafredo van de Veen, e a DD. Diretora desta Escola Normal, rvm. Irmã M. Chislaine.

INSTALAÇÃO

Com a presença da rvm. Irmã M. Chislaine, propulsora desse movimento, fizeram-se varias reuniões ativas nas quais se discutiram e levaram-se os estatutos, foi aprovado o uniforme e feita a escolha da Bandeira.

Ficou também resolvido que a nova associação seria anexada ao Grêmio "Coelho Neto" fundado no 2º ano normal, e, como membros seriam também inscritas as alunas do 1º ano normal.

A diretoria ficou assim constituída:

Presidente de honra- Irmã M. Chislaine

Diretora- D. Maria Coelho Duarte

Presidente- Iraldes Barbosa

Secretaria- Ana dos Santos

Primeira oradora- Zeida de Castro Alves

Diretor espiritual- Rvm. Pe. Anafredo van de Veen

Na noite de 8 de Outubro de 1934 foi empossada a Diretoria da J.E.C.F. de Patrocínio.

Ficou resolvido que as solenidades da instalação seriam incluídas no programa da festa onomástica da Rvm. Irmã M. Chislaine, celebrada no dia seguinte, 9 de Outubro.

SEMANA DE ESTUDOS

Para a formação das jecistas, foi convidada a senhorita Odila Cintra, para dirigir a semana de estudos. Já dirigente de um sector da A.C. em São Paulo, e digna convidada focalizou nesta semana assuntos de real proveito para as jecistas.

Foi o seguinte o programa da semana:

Pela manhã, logo após a Missa, aulas de formação pelo rvm. Diretor, Pe. Anafredo van de Veen. Os seus temas abordaram: A doutrina do Corpo Místico - A hierarquia da Igreja - A liturgia - A Eucaristia - A devoção ao S.C. de Jesus, etc.

Em seguida a estas aulas, demonstração prática de círculos de estudos

sobre assuntos previamente escolhidos... círculos despertaram vivo interesse entre as alunas e decorreram numa atmosfera de intensa animação.

À tarde, diariamente, uma hora de aula sobre a juventude, abrangendo os seguintes pontos: O movimento da A.C. e os seus característicos.

- A organização da juventude - Métodos de formação e de ação- O trabalho religioso- A atividade social- O ensino de catecismo e os métodos da escola nova, etc.

A semana de formação foi assistida com toda a assiduidade por 38 (trinta e oito) alunas da Escola Normal. Havia também como assistentes: diversas religiosas da Escola Normal de Patrocínio e outras de Araguari, desejosas de estar ao par do movimento para melhor poderem estimular as suas alunas; e ainda, um grupo de doze rapazes ginasianos que se preparam para trabalhar na A.C.

(Transcrito da revista da J.F.C.B. de São Paulo, de Agosto de 1935)

NOVA ORIENTAÇÃO

Diretoria-Terminada a semana de formação, cogitou-se da instalação definitiva da Jec. As jecistas tiveram as suas dirigentes escolhidas entre as militantes deste setor.

Instrução das novas pre-jecistas- As militantes tomaram o encargo de preparar as novas pre-jecistas. Esta preparação constou de aulas semanais nas quais eram estudados assuntos referentes à disciplina e organização da Jec, etc.

CAMPANHA PRÓ-FESTA DE CRISTO-REI

Puseram-se em atividade as jecistas, organizando para a festa de Cristo-Rei um programa festivo. Este programa compreendia uma sessão religioso-recreativa, durante a qual far-se-ia ouvir brilhante conferência sobre o assunto do dia: Cristo-Rei.

As jecistas foram divididas em turmas encarregadas dos convites, distribuídos pela cidade.

Esta campanha correspondeu plenamente aos esforços, pois foi grande o número de assistentes que teve o ensejo de conhecer o movimento da Juventude no Brasil e, especialmente entre nós.

COMPROMISSO

Às 15 horas do dia 9 de Outubro de 1934, após passeata cívica organizada pela Jec., as neo-associadas fizeram ante a Bandeira da agremiação as promessas de estilo.

Falou então o revm. Pe. Anfrido, lembrando nas suas palavras entusiastas, o trabalho reservado à mocidade católica. A impiedade ganha terreno e faz-se mister impor-lhe um dique. Isto compete à juventude, organizada agora como setor da Ação Católica.

Depois de saudar as neo-associadas, o revm. Diretor falou sobre os pontos essenciais do nosso fim.

A preparação em 1934 fez-se por práticas religiosas pregadas pelo rvm. Pe. Anafredo, em reuniões semanais. Faziam-se reuniões mensais aos domingos. Nestas reuniões discutiram-se assuntos referentes ao movimento.

A preparação espiritual fez-se com comunhões gerais aos seguintes domingos do mês, com assistência e prática do rvm. Diretor.

1934— REUNIÕES PREPARATORIAS

Nos últimos meses letivos de 1934, o rvm. Pe. Anafredo convocou reuniões dos jecistas. Nestas reuniões foram ventilados assuntos necessários à preparação da jovem para o apostolado na Ação Católica.

Foram dez as reuniões nas quais foram tratados, discutidos e estudados os seguintes assuntos:

- 1ª—O movimento Católico-Ação Católica
- 2ª—A A.C. no Brasil
- 3ª—O liberalismo
- 4ª—A posição da mulher
- 5ª—A mulher e as profissões
- 6ª—A Mulher e a política
- 7ª—Ação Católica-Apostolado Hierárquico
- 8ª—Finalidade do apostolado dos leigos
- 9ª—
- 10ª—Organização da A.C.

—1935—

As atividades da Jec. seguiram o mesmo programa que de 1934 nos primeiros meses de 1935.

As reuniões visaram melhor a instrução religiosa com o estudo da Santa Missa-Instrução moral-Formação de nós mesmas-Finalidades da A.C. e preparação para a semana de Estudos.

FESTA DE CRISTO-REI----INSTALAÇÃO OFICIAL DA J.E.C. DE PATROCÍNIO

Aos vinte e sete dias do mês de outubro realizou-se a oficialização do novo setor da Jec. Para esta solenidade devida a conhecimento do Exmo. Sr. Bispo diocesano, e aprovada por S. Excia. Rvma. organizou-se o seguinte programa:

- 1ª—Às sete horas, missa cantada oficiada pelo rvm. Diretor Pe. Anafredo van de Veen, com comunhão geral dos jecistas.
- 2ª—Às 15 horas, solene imposição dos distintivos. Durante este ato as novas jecistas recitaram o compromisso de sua filiação à Juventude.

Deu-se também a bênção à nova Bandeira da associação. Para terminar, foi cantado o Magnificat.

Prestaram compromisso, e receberam os distintivos, 36 membros, alunas da Escola Normal N.S. do Patrocínio.

- 3ª—Às 19 horas realizou-se uma sessão cívico-religiosa, sendo ouvidos, especialmente convidados pelas jecistas, dois oradores leigos.

Fez-se ouvir, em primeiro lugar o Exmo. Sr. Dr. Juiz de Direito. Sua oração

em belos fraseados, abraçou o belo ponto de nossa fé: Cristo-Rei. Baseando-se em trechos evangélicos procurou o acerto e realidade deste título dado a N.S. Jesus Cristo e por Ele mesmo aprovado no pretório de Pilatos e em nossos dias.

Também em eloquentes palavras o bacharelado Sebastião Moreira discorreu sobre o trabalho do catolicismo na civilização através dos tempos.

Ambos os oradores mereceram longos aplausos da numerosa assistência.

Fizeram-se ouvir ainda dois números de poesia-

O revm. vigário, Pe. Domício Kleverkamps, deu a palavra ao revm. Diretor espiritual da Jec, Pe. Anafredo van de Veen, que realçou o trabalho do leicatos no apostolado da Igreja. Explicou em expressivas palavras os fins da Juventude que se organizava no Brasil. Terminou pedindo ao povo o apoio moral e religioso à nova organização que ora se oficializa no nosso meio.

O revm. Pe. Domício, como presidente da mesa, tomou a palavra e, depois de enaltecer o ato e saudar os presentes pelo motivo do seu recente regresso, agradeceu o comparecimento de todos, lançando a sua bênção.

Encerrou-se a sessão arguendo então as jecistas em viva a Cristo-Rei, ouvindo-se o Hino oficial da Jec Patrocínense-

Patrocínio, 28 de Outubro de 1935

Patrocínio, 21 de outubro de 2004

À Michelle Pereira da Silva

Eu, _____, documento de identidade nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia 21 de outubro de 2004, para que a Universidade Federal de Uberlândia ou Michelle Pereira da Silva possam usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Assinatura

(Carta de Autorização – Entrevistas)