

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GISLENE TAVEIRA DE ALMEIDA NEVES

A EDUCAÇÃO FEMININA NO PROJETO SIQUEIRANO:

1939 - 1973

UBERLÂNDIA

2005

NEVES, Gislene Taveira de Almeida.

A educação feminina no projeto siqueirano: 1939 - 1973. Gislene Taveira de Almeida Neves. — Uberlândia, 2005.

207p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação. Departamento de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação feminina; 2. Escola Confessional Católica; 3. Educação Siqueirana.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GISLENE TAVEIRA DE ALMEIDA NEVES

A EDUCAÇÃO FEMININA NO PROJETO SIQUEIRANO:

1939 - 1973

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão julgadora, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientadora: Profa. Vera Lúcia Abrão Borges, Dra.

UBERLÂNDIA

2005

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, Altamiro (*in memoriam*) e Célia, responsáveis pelos alicerces que sustentam a construção do que hoje sou.

Aos meus filhos, Israel e Caroline, pelo amor-compreensão.

Ao José, companheiro de longa jornada, pelo apoio constante e irrestrito.

Às amigas-irmãs, Divânia, Lourdes, Luciane, Sibebe, Eunice, pelo companheirismo incondicional.

À colega Marta pelo incentivo primeiro para este caminhar.

A Deus pela dádiva da vida e, especialmente, pela “metade escondida de mim”, guardada no recôndito da alma, que me habita desde a eternidade, e que Ele permitiu que me freqüentasse nos momentos em que a dúvida e a angústia tentaram me assombrar. A luz dessa presença suave fez renascer a esperança, reavivou o sonho, doou energia para transformá-lo em realidade.

AGRADECIMENTOS

À professora Vera Lúcia Abrão Borges pela orientação competente, confiante, solidária, que permitiu que este trabalho se concretizasse num caminho seguro e gratificante.

Ao professor Wenceslau Gonçalves Neto e a professora Vera Lúcia Puga de Souza, por participarem do exame de qualificação e contribuírem com especial critério, com críticas e sugestões, incentivando e orientando o continuar deste caminhada.

Aos professores das disciplinas cursadas no Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, pela contribuição fundamental que alicerçou esta produção.

Ao Jesus e ao James, pela constante presteza e eficiência no atendimento, junto à Secretaria do Programa de Mestrado em Educação.

À professora Ione Mercedes M. Vieira, revisora gramatical deste trabalho, pela lição gratificante de que trabalhar com palavras pode ser um prazer competente.

À Ivone Gomes de Assis, pela disponibilidade e presteza com que me auxiliou na formatação final deste trabalho.

Às Irmãs do Colégio Nossa Senhora do Amparo que irrestritamente abriram sua Casa de viver e de educar e apoiaram com entusiasmo e incentivo a realização desta pesquisa.

A todos os professores e funcionários do Colégio Nossa Senhora do Amparo que, de formas diversas, me trouxeram sua contribuição e seu apoio.

Às ex-alunas e ao ex-aluno do Colégio Nossa Senhora do Amparo, que se disponibilizaram a conceder as entrevistas que trouxeram vozes representativas à história deste educandário.

À Sonia, funcionária da Casa da Cultura de Monte Carmelo, que não poupou esforços na localização de documentos e fotografias, bem como pelo incentivo nos momentos de dificuldade.

Ao Sr. Luiz Gonzaga Portilho pela boa vontade com que me permitiu o acesso ao seu precioso acervo particular de jornais carmelitanos.

A todas as amigas que não mediram esforços em auxiliar-me na pesquisa, no empréstimo de fotografias e informações necessárias ao desenvolvimento deste trabalho.

Às alunas e colegas de trabalho da Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Monte Carmelo pelo incentivo constante e pela compreensão demonstrada no percurso desta caminhada.

Aos meus alunos do Colégio Nossa Senhora do Amparo que com seu carinho e acolhida pelo trabalho que juntos desenvolvemos nesse educandário, forneceram o incentivo maior para buscar o crescimento profissional.

RESUMO

Este trabalho integra a pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG e propõe-se a conhecer, analisar e registrar os caminhos trilhados na construção do Colégio Nossa Senhora do Amparo, instalado na cidade de Monte Carmelo, no ano de 1939, sob a direção das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, atendo de forma especial à questão da educação feminina. Limita-se o espaço desta pesquisa entre o ano de 1939 e o ano de 1973, considerando que, na década de 1970, o currículo do Curso Normal foi acrescido pelas matérias do então Curso Científico, em decorrência das alterações advindas da Lei 5.692/71 de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, passando aquele a denominar-se Colegial-Normal. Pretende-se promover tal abordagem delineando o contexto histórico macro em que essa escola feminina confessional católica insere-se permitindo, assim, repensá-la, como espaço de educar, em que mulheres – freiras e alunas – recriam condutas e pensamentos múltiplos e ímpares, entre apropriações que delineiam matizes peculiares e relevantes para a construção histórica da educação brasileira. O respaldo teórico-metodológico para esta pesquisa foi buscado nas proposições da Nova História Cultural, sob a ótica das abordagens propostas por Roger Chartier, entendendo como possível pensar a história sob o ponto de vista das representações sociais, que se articulam como mecanismos forjados no interior de relações permeadas pelo embate, na prática de sujeitos sociais que se manifestam na aceitação/reelaboração e/ou rejeição/resistência aos papéis que lhes são, de diversas formas, “impostos” ou “oferecidos” como adequados ou convenientes. Na interpelação do micro e macro, pretende-se imiscuir

em frestas de uma história que se constrói entre sinais e leituras de um passado que provocam sempre um novo olhar, um novo percurso pelos caminhos da pesquisa histórica da educação brasileira.

Palavras-chave: 1. Educação feminina; 2. Escola Confessional Católica; 3. Educação Siqueirana.

ABSTRACT

This work is part of the research of the Master's Degree in Education program from the Federal University of Uberlândia/MG and has as its primary objective to know, analyze and register the paths taken in the construction of the "Nossa Senhora do Amparo" high school, built in the city of Monte Carmelo, in the year of 1939 under the direction of the Franciscan Sisters of Nossa Senhora do Amparo, paying special attention to the issue of feminine education. This research is set between the years of 1939 and 1973, taking into consideration that, in the 70's, the Normal Course curriculum received the subjects of the then called Scientific Course, as a consequence of the alterations brought forth by Law 5.692/71 of the 1º and 2º degree education reform, after which it became known as Normal High School. This approach will be made by highlighting the macro history context in which this catholic confessional school inserts itself, allowing therefore the possibility of thinking of it as an educational space where women – students and nuns – re-create unique and multiple ways of thinking and behaviors, among the appropriations that highlight peculiar and relevant hues for the historical construction of Brazilian education. The theoretical-methodological support for this research was obtained in the propositions of the New Cultural History, under the perspective of the approaches proposed by Roger Chartier, seeing as possible to think history from the point of view of social representations, which articulate themselves as mechanisms forged in the interior of relations permeated by clashes, in the practice of social subjects who manifest themselves in the acceptance/re-elaboration or rejection/resistance to the roles which are in many ways "imposed" or "offered" as adequate or convenient. By interviewing

the “big” and the “little”, it is intended to rescue the details of a history that is built between signals and readings of a past that always provokes a new look, a new path along the ways of historical research of Brazilian education.

Keywords: 1. Feminine education; 2. Catholic Confessional School; 3. “Siqueirana” education

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Padre João Francisco de Siqueira Andrade – Pe. Siqueira (1837-1881), idealizador-fundador da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo.	102
Figura 02	Irmã Francisca Pia – Mamãezinha, considerada, junto a Pe. Siqueira, como fundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo.	113
Figura 03	Mapa do município de Monte Carmelo/MG, ano de 1920.	122
Figura 04	Posse do Prefeito Municipal de Monte Carmelo, Sr. Laerte Canedo, 1948. Presença das lideranças locais, a representação da tradição.	123
Figura 05	Casarão construído em 1914, sendo a primeira casa a ter molduras nas portas e janelas, desenhadas por espanhóis. (Sem data).	124
Figura 06	Prédio da Prefeitura Municipal, na Praça Getúlio Vargas, Monte Carmelo, 1935.	126
Figura 07	Vista aérea da Praça da Matriz, Monte Carmelo/MG, 1940. Igreja Matriz, circundada pela simetria dos jardins e das ruas largas, planejados, representam os esforços de modernização aliada à tradição.	126
Figura 08	Estação Ferroviária de Monte Carmelo, anos de 1930. Inaugurado o transporte ferroviário em 1936, por intermédio da Rede Mineira de Viação (RMV). Transporte associado à modernidade.	127
Figura 09	Hangar dos aviadores em Monte Carmelo/MG, anos de 1940.	128
Figura 10	Inauguração do aeroclube de Monte Carmelo, anos de 1940.	128
Figura 11	Expresso Carmelitano, com transporte de carga, 1941. Monte Carmelo/MG.	129
Figura 12	Termo de instalação do Ginásio Nossa Senhora do Amparo, Monte Carmelo/MG, 12/0Março/1939	139

Figuras 13 e 14	Primeira casa a abrigar o Colégio Nossa Senhora do Amparo, em 1939. Monte Carmelo/MG. 1. ^a foto (1967); 2. ^a foto (1970).	140
Figuras 15 e 16	Cerimônia de lançamento da pedra fundamental para construção do novo prédio do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1945.	142
Figura 17	Antigo galpão utilizado para recreio dos alunos do Colégio Nossa Senhora do Amparo, nos anos de 1950.	143
Figura 18	Área para prática de vôlei. Colégio Nossa Senhora do Amparo, anos de 1950.	143
Figura 19	Biblioteca do Colégio Nossa Senhora do Amparo nos anos de 1940/1950.	143
Figura 20	Laboratório do Colégio Nossa Senhora do Amparo nos anos de 1940/1950.	143
Figura 21	Sala de aula, anos de 1950, do Colégio Nossa Senhora do Amparo.	143
Figura 22	Fachada do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1963.	144
Figura 23	Área interna do Colégio Nossa Senhora do Amparo. Encontro vocacional – primeira comunhão, 1956.	145
Figura 24	Área interna do Colégio Nossa Senhora do Amparo, festa de comemoração da Copa do Mundo de futebol, em 1970.	145
Figura 25	Área interna do Colégio Nossa Senhora do Amparo, vista lateral. Comemoração da Semana da Pátria, 1971.	145
Figura 26	Área interna do Colégio Nossa Senhora do Amparo, vista frontal, vendo-se, ao fundo, corredor interno e as salas de aula. Comemoração da Semana da Pátria, 1971.	145
Figura 27	Público participante de cerimônia e jogos de inauguração da quadra de esportes, em 1971.	147
Figura 28	Capela do Colégio Nossa Senhora do Amparo, inaugurada em 1973. (foto sem data).	147
Figura 29	Fachada do prédio, em 1963.	148
Figura 30	Reforma do prédio para construção do auditório, 1963.	148

Figura 31	Fachada do prédio, em 1977.	148
Figura 32	Fachada do prédio, em 1983. Mantém-se sem alterações até 2005.	148
Figura 33	Antiga vista lateral do Colégio Nossa Senhora do Amparo, esquina das ruas Padre Manoel Luiz com D. Sindá. Início de demolição 1978	148
Figura 34	Novas salas de aula construídas após demolição da primeira casa a abrigar a escola, na rua D. Sindá, inauguradas em 1983.	148
Figura 35	Turma de formandos do Curso Normal de 1954. Excepcionalmente há um aluno nesta turma, única exceção em toda a história do curso Normal no colégio Nossa Senhora do Amparo. Monte Carmelo/MG.	159
Figura 36	Saída de alunos, à frente do prédio do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1960. Note-se a presença de rapazes e moças entre os alunos. Monte Carmelo/MG.	159
Figura 37	Alunos do Colégio Nossa Senhora do Amparo em desfile cívico, 1960.	174
Figura 38	Alunos do Colégio Nossa Senhora do Amparo em desfile cívico, 1969.	174
Figura 39	Somente alunas do Colégio Nossa Senhora do Amparo em desfile cívico, 1972.	175
Figura 40	Alunos do Colégio Nossa Senhora do Amparo em desfile cívico, 1976.	175
Figura 41	Alunas do Colégio Nossa Senhora do Amparo em desfile cívico, 1976.	175
Figura 42	Fanfarra do Colégio Nossa Senhora do Amparo, em desfile cívico, 1960.	175
Figura 43	Fanfarra do Colégio Nossa Senhora do Amparo, em desfile cívico, 1970.	175
Figura 44	Fanfarra do Colégio Nossa Senhora do Amparo, em desfile cívico, 1972.	175
Figura 45	Time de vôlei do Colégio Nossa Senhora do Amparo, anos de 1950.	177
Figura 46	Time de vôlei do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1972.	177

Figura 47	Time de vôlei do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1972.	177
Figura 48	Entrega de faixa à Rainha do Esporte do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1971.	177
Figura 49	Formandas co Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1959.	178
Figura 50	Formandas co Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1960.	178
Figura 51	Formandas co Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1975.	178
Figura 52	Painel de eventos escolares, do Colégio Nossa Senhora do Amparo, ano de 1971.	178
Figura 53	Alunos em comemoração da Copa de Mundo de futebol de 1970, no pátio do Colégio Nossa Senhora do Amparo, com a presença de público externo, inclusive rapazes.	181
Figura 54	Alunas do Curso Normal em comemoração da formatura, 1975, do Colégio Nossa Senhora do Amparo. Monte Carmelo/MG.	181
Figura 55	Alunas do Curso Normal em comemoração da formatura, 1975, do Colégio Nossa Senhora do Amparo. Monte Carmelo/MG.	181
Figura 56	Dormitório das alunas internas do Colégio Nossa Senhora do Amparo. Monte Carmelo/MG.	185

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 UMA BUSCA, UM CAMINHO E SUAS TRILHAS: A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	21
1.2 SEGUINDO PISTAS, IDENTIFICANDO RASTROS: AS FONTES DE PESQUISA.....	22
1.3 ETAPAS PERCORRIDAS NESTE CAMINHAR HISTORIOGRÁFICO: A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	24
CAPÍTULO I	27
2 REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CONSOLIDANDO UM REFERENCIAL TEÓRICO PARA A PESQUISA DE UM PROJETO SIQUEIRANO DE EDUCAÇÃO	27
2.1 SABER, EDUCAÇÃO E HISTORICIDADE: ANGÚSTIAS E INDAGAÇÕES CONTEMPORÂNEAS.....	28
2.2 REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA.....	31
2.3 A IDENTIDADE DO OBJETO DE PESQUISA E A OPÇÃO PELO REFERENCIAL TEÓRICO	36
2.4 PRIMEIRAS INDAGAÇÕES/PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO AMPARO	40
CAPÍTULO II	47
3 REFERENCIAIS HISTÓRICO-PEDAGÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DO PROJETO SIQUEIRANO DE EDUCAÇÃO	47
3.1 SÉCULOS XVIII E XIX: “LUZES” E ECOS REVOLUCIONÁRIOS DA MARSELHESA SE PROPAGAM NA AFIRMAÇÃO DA MODERNIDADE EUROPÉIA	48
3.2 EDUCAÇÃO E PRESENÇA CATÓLICA NO BRASIL NO SÉCULO XIX.....	61
3.3 CONSIDERAÇÕES.....	67
CAPÍTULO III	70
4 PÁTRIA OU MÁTRIA? MULHER, HONRA, FAMÍLIA, ESTADO-NAÇÃO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO HISTÓRICA DA REPÚBLICA BRASILEIRA	70
4.1 REPÚBLICA BRASILEIRA E MODERNIDADE	71
4.2 PÁTRIA OU MÁTRIA? REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NA REPÚBLICA E EDUCAÇÃO	75
4.3 CONSIDERAÇÕES.....	95
CAPÍTULO IV	99
5 O COLÉGIO NOSSA SENHORA DO AMPARO EM MONTE CARMELO: UM PROJETO SIQUEIRANO DE EDUCAR	99
5.1 A CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS DE NOSSA SENHORA DO AMPARO	101

5.2 MONTE CARMELO: A ALIANÇA ENTRE MODERNIDADE E TRADIÇÃO	120
5.3 O COLÉGIO NOSSA SENHORA DO AMPARO EM MONTE CARMELO	133
5.3.1 Progresso, modernidade e educação: apropriações carmelitanas da representação de um colégio confessional católico	133
5.3.2 O prédio	139
5.3.3 As irmãs Franciscanas do Colégio Nossa Senhora do Amparo em Monte Carmelo: desafios e contradições de mulheres-freiras na implantação e direção de um projeto de educar siqueirano	149
5.3.4 Singularidades da História do Educandário Siqueirano em Monte Carmelo	157
5.3.5 Relações socioeconômicas intra-espaço escolar	163
5.3.6 Normas disciplinares: práticas, representações e apropriações que reelaboram condutas no Educandário Siqueirano em Monte Carmelo	169
5.3.7 Relações interpessoais	179
5.3.8 Sobre o regime de internato: sob olhares particulares, possibilidades de desvelar apropriações coletivas	182
5.3.9 Normalistas que se fizeram professoras do Amparo: um olhar sob diferente perspectiva	190
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
7 BIBLIOGRAFIA	201
ANEXO A – TABELAS	206

Tecendo a manhã
(João Cabral de Melo Neto)

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
Ele precisa sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
E o lance a outro; de outro galo
Que apanhe o grito que um galo antes
E o lance a outro; e de outros galos
Que com muitos outros galos se cruzem
Os fios de sol de seus gritos de galo,
Para que a manhã, desde uma teia tênue,
Se vai tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
Se erguendo tenda, onde entrem todos,
Se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
Que, tecido, se eleva a si: luz balão.*

1 INTRODUÇÃO

A experiência de trabalho no campo da educação tem, para mim, um jeito de “fruta temporã”. “Fora do tempo”, preciosa, com o sabor peculiar das coisas conquistadas em condições incomuns, só vim a exercê-la vinte e dois anos após ter me formado “normalista”. Tantos anos de deliberada recusa, após trilhar caminhos absolutamente alheios a essa atividade, fiz-me professora de História com os medos e a ansiedade dos que se embrenham por um caminho novo com estranheza e fascinação e uma sede imensa de conhecer um espaço agora desejado, por tantos anos rejeitado, e que cumpria ser resgatado com urgência.

Educada rigorosamente por meus pais nos princípios do presbiterianismo, contraditoriamente, tive minha vida escolar construída numa escola católica – o Colégio Nossa Senhora do Amparo. Nesta escola, formei-me professora. Também nesta escola, estudaram meus dois filhos, do Jardim da Infância até o Ensino Médio. A ela retornei em 1997 para minha primeira e “temporã” experiência como professora (já com graduação em História), atendendo a um convite dessa escola para exercer um ofício, que nesse momento, ainda relutaria em aceitar.

Professora de História, apreensiva e ansiosa em compartilhar a paixão recém-descoberta por este campo do saber e pela arte de ensinar-aprender, passei a observar, sob um novo e atento olhar, a escola que há tanto tempo fazia parte de minha vida, agora, como educadora em construção.

Pelas frestas afloradas numa relação passado-presente, aluna-professora, surgem questões não resolvidas, experiências não resgatadas, memórias não registradas. Percebo que há, nessa escola, muitos não-ditos, não-conhecidos, não-entendidos, não-explicados. Professores, pais, alunos, comunidade carmelitana,

desconhecemos, ignoramos, desentendemos a história da escola, que, desde o ano de 1939, atua entre nós, sendo a única, até meados da década de 90 do século XX, a oferecer em Monte Carmelo o Curso de Magistério.

Identifico, assim, com mais clareza, nesta nova experiência de educadora, as interrogações, a diversidade que pontua a história da educação deste nosso país. Particularidades não reveladas, uma riqueza de matizes oculta sob olhares não buscados, aguardando provocações que os coloquem em discussão e análise, sob a luz da pesquisa.

Ouçõ, na lembrança, as vozes do meu tempo de aluna: “colégio de freiras”, “colégio da elite”, “irmãs ricas”, “censura”, “rigidez disciplinar”, “alheamento entre professores-irmãs e alunas”. Quase trinta anos depois, dirijo o olhar sobre nós, alunas do Amparo das décadas de 1960/70 e percebo que muitas dessas falas, algumas ainda presentes, permitiram construções, por vezes, infundadas e carregadas de imagens pejorativas. “Elite”? Em que proporção? Eu e a maioria de minhas colegas não tínhamos uma condição sócio-econômica que nos qualificasse como tal. “Rigor de disciplina”? Até que ponto? Respeitadas as proporções e valores da época, tínhamos comportamentos tão ousados e irreverentes, práticas tão criativas que meus atuais alunos ficariam surpresos se as conhecessem. “Distanciamento” entre professores-irmãs e alunas? Nem tanto... Havia um carinho, uma tolerância por parte daqueles e um encantamento não-dito de nós alunas para com eles, que, às vezes, desejamos resgatar no calor das lembranças e na prática educativa dos dias de hoje... São questões que a distância permitida pelo tempo e a maturidade conduzem-nos a um debruçar sobre elas.

Estas interrogações, surgidas num olhar deitado sobre as frestas de uma história de vida e de uma recente experiência de educadora-professora de História,

instigaram-me a realizar uma pesquisa que contemplasse a experiência educativa desenvolvida pelas irmãs franciscanas de Nossa Senhora do Amparo em Monte Carmelo.

Considerarei importante fazê-la colada ao projeto que a ela deu origem, bem como ao contexto macro-histórico em que se insere, buscando apreender o significado do trabalho realizado pelas Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, fiéis, até o presente momento, aos fundamentos educativos-religiosos prescritos pelo idealizador dessa congregação - Pe. João Francisco Siqueira de Andrade -, que virá a ser tratado simplesmente por Pe. Siqueira. Este padre-fundador idealizou e colocou em prática na capital do então Império Brasileiro uma escola exclusivamente para meninas carentes, visando prepará-las para o mundo do trabalho, incluindo aí a formação de professoras, visto que o angustiava a ausência dessas “profissionais-nacionais”.

Justifico a escolha em manter o fio de ligação entre esta história local ao seu ponto de origem, especialmente, pelo valor que esse fundador manifesta, em seus escritos, atribuir à educação, o que poderá dar um sentido maior à opção em cruzar a práxis e o pensamento siqueiranos no decorrer da pesquisa. Dizia esse educador, em fins do século XIX, que “a educação é para o homem o que o alicerce é para o edifício: a segurança deste depende tanto do alicerce, como a daquele depende da educação”. Instigam-me ainda a preservar esse laço histórico afirmativas tais como: “Os pais e protetores (...) deixem ao estudante a escolha livre da profissão que agrada às suas naturais aspirações e lhe parecer mais conforme a soma de suas aptidões”.

A história dessa congregação, sua filosofia educacional, o contexto histórico brasileiro em que foi criada, o objetivo específico a ela dado são elementos que, a

partir de uma primeira fase de buscas até aqui empreendidas, têm-me provocado a embrenhar no caminho de uma pesquisa mais acurada e devidamente sistematizada sob orientação científico-acadêmica.

Como educadora do século XXI, tempo em que a educação tem merecido olhares mais cuidadosos, tempo de busca urgente em se repensar, particularmente, um país marcado por angustiantes desigualdades, conflitos sociais, exclusões, carente ainda, neste século, de máxima “modernidade”, de uma educação de qualidade que se efetive na prática, considero, pelo até aqui conhecido da história desse educandário e dos pressupostos históricos e filosóficos que nortearam seu fundador, que será de grande valia trazer à luz da pesquisa e do compartilhar com outros mais um viés educacional meio oculto, ou não buscado, correndo o sério risco de se perder no passado sem registros, sem desvendamento.

Em essência, o que considero justificar esta pesquisa e que julgo pertinente como contribuição para a historiografia no campo da Educação é a possibilidade de por meio desta, imiscuirmo-nos em um espaço educativo feminino, em que mulheres, vale lembrar – freiras e alunas -, tecem uma realidade que parece ainda carregada de mitos, de construções de imagens pejorativas, carentes de desmontes, de uma nova luz, de um novo olhar. São mulheres afirmando-se, construindo-se como sujeitos ativos no processo histórico, quebrando resistências, criando possibilidades outras que as aparentemente permitidas num espaço social que se pretendeu assentar sobre a hegemonia masculina. São mulheres-freiras ocupando funções de direção de casas-de-viver, casas-de-educar, com significativa autonomia; rompendo espaços físicos longínquos, marcados por obstáculos de ordem material. No caso específico dessa escola em Monte Carmelo, vieram essas “Irmãs” do Rio de Janeiro – capital do país -, para uma região distante, de difícil acesso; mulheres em

uma verdadeira peregrinação, muitas vezes, solitária, pela cidade e por arraiais da região em busca de recursos financeiros para a implantação de um projeto de educar, embora aqui tenham chegado atendendo a convite de pessoas dessa pequena cidade do interior de Minas Gerais. Intriga-me, igualmente, o chamado que dali partiu, e terminou ensejando tão audacioso empreendimento.

De outro lado, mulheres-alunas, sob o olhar atento e severo dos pais, tendo nesse educandário o único espaço “permitido” e, ainda assim, com muitas reservas, para se embrenharem no mundo restrito do “conhecimento”; possibilidade permeada de limites, mas em que criaram formas de fazer valer sua vez e sua voz, nem sempre tão rouca, como sujeitos da história. Quer me parecer, em uma primeira observação, ter sido esse espaço o propiciador de mecanismos de afirmação social e profissional de diversas mulheres na cidade e região, visto que parcela representativa de suas ex-alunas foram, e muitas ainda são, pessoas respeitadas como profissionais e formadoras de opinião.

Creio, firmemente, que o conhecimento e a análise de mais essa nesga de história sobre a educação brasileira terá muito a acrescentar ao processo sempre contínuo de uma educação brasileira que contemple o cidadão, no significado devido do termo.

1.1 Uma busca, um caminho e suas trilhas: a delimitação do objeto de pesquisa e primeiras considerações teórico-metodológicas

Pretende-se, em primeiro plano, conhecer, registrar e analisar os caminhos trilhados na construção do projeto educativo do Colégio Nossa Senhora do Amparo, instalado na cidade de Monte Carmelo no ano de 1939, atendo, de forma especial, à questão da educação feminina, limitando o espaço desta pesquisa entre aquele ano e o ano de 1973, período em que o currículo do Curso de Magistério é acrescido pelas matérias do então Curso Científico, passando aquele a denominar-se Colegial-Normal, em decorrência da Lei 5.692/71 de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.

Este trabalho de pesquisa foi realizado considerando as especificidades de uma realidade regional, portanto, sob uma perspectiva micro-histórica, sem perder de vista, entretanto, o contexto macro-histórico no qual essas especificidades estão inseridas.

Entende-se que novas abordagens da produção do conhecimento histórico permitem e vêem como satisfatório um procedimento metodológico que se pautem na versatilidade de caminhos e instrumentos, muitas vezes, exigidos, no decorrer do processo de pesquisa, pelo diálogo entre o historiador e seus fatos. A este respeito, Vieira, Peixoto e Khoury (1989, p. 44) afirmam que:

O historiador que busca compreender o movimento, a contradição, e que entende que esta compreensão é dada pela mútua determinação do sujeito que investiga e do objeto investigado, só pode entender por método o diálogo entre teorias e evidências. Isto implica que os procedimentos não sejam definidos a priori, ou externamente, mas sim no decorrer da pesquisa, fruto do próprio diálogo.

Considerados esses pressupostos, recorre-se, prioritariamente, à utilização do referencial teórico da História Cultural e, em particular, às abordagens propostas por Roger Chartier, entendendo como possível pensar a história sob o ponto de vista das representações sociais, que se articulam como mecanismos forjados no interior de relações permeadas pelo embate, na prática, de sujeitos sociais.

De igual forma, apóia-se em estudos sobre a questão de gênero. De acordo com Rodrigues (1994, p. 31):

Objeto significativo e importante, capaz de elucidar aspectos até então obscuros no processo histórico, um estudo sobre as relações sociais de gênero permite rever os conceitos criados em torno do masculino e do feminino e, principalmente, indagar sobre os diversos discursos que, durante séculos, possibilitaram a elaboração de uma imagem submissa, apática e assexuada da mulher, presente em quase todas as civilizações.

Enfim, na interpelação de micro e macro e sob uma leitura teórica e metodologicamente estruturada sem, no entanto, sujeitar-se à camisa de força do cientificismo ortodoxo, pretende-se imiscuir em frestas de uma história que se constrói entre sinais e leituras do passado, provocando um novo olhar sobre a história da educação brasileira.

1.2 Seguindo pistas, identificando rastros: as fontes de pesquisa

Não só ao poeta, mas também aos historiadores incumbe recuperar lágrimas e risos, desilusões e esperanças, fracassos e vitórias. Fruto de como os sujeitos viveram e pensaram sua própria existência, forjando saídas na sobrevivência, gozando as alegrias da solidariedade ou sucumbindo ao peso de forças diversas.

Essa experiência se manifesta sob as mais variadas formas, como valores, como imagens, como sentimentos, como arte, como crença, como trabalho, como tradição. Essas manifestações tornam-se objeto do historiador através de vestígios e registros que aparecem também sob as mais variadas formas como escritos, objetos, palavras, música, literatura, pintura, arquitetura, fotografia (VIEIRA, 1989, p.12).

Recorreu-se a documentos que foram disponibilizados pela própria escola pesquisada, bem como contou-se com a boa vontade de colecionadores particulares e com a colaboração da Casa da Cultura do município, utilizando-se, ainda, de outros documentos, tais como jornais locais, documentação oficial que revelem dados da educação e condições sócio-econômicas do município de Monte Carmelo e região, buscando, nas entrelinhas destes, entrever o significado e/ou o nível de aceitação-utilidade desse educandário pela comunidade local.

Considerou-se pertinente valer-se das falas dos sujeitos envolvidos nesta construção, falas que serão trazidas à tona mediante entrevistas realizadas com as Irmãs franciscanas que dirigiram e trabalharam no colégio no período contemplado, as ex-alunas, os professores(as) que atuaram no colégio, buscando, na fala desses grupos, as representações que pontuaram a construção histórica desse educandário, em suas diversas apropriações.

Recorreu-se à pesquisa bibliográfica sobre História da Educação, História Cultural, História das Mulheres, questões de gênero, História/Historiografia, abordagens sobre a História do Brasil, priorizando o enfoque do período em estudo.

Enfim, o desenvolvimento desta investigação e o diálogo passado-presente estarão apontando se os instrumentos utilizados foram adequados, pertinentes, bastantes, considerando, acima de tudo, a flexibilidade responsável e necessária à legitimidade de um trabalho desta natureza.

1.3 Etapas percorridas neste caminhar historiográfico: a organização dos capítulos

A preocupação primeira, representada no Capítulo 1 – Reflexões sobre História, Historiografia e História da Educação: consolidando um referencial teórico para a pesquisa de um Projeto Siqueirano de educação - foi dar a conhecer, com maior clareza, os pressupostos teóricos e metodológicos norteadores deste trabalho de pesquisa. Acredita-se ser este primeiro norte essencial tanto por ser o direcionador da pesquisadora neste trabalho, quanto por dar a conhecer aos que a este tiverem acesso os eixos que sustentaram as buscas e as análises históricas aqui explicitadas.

Buscou-se desenvolver esta pesquisa contextualizada nas condições históricas prevalentes no período, considerando os pressupostos pedagógicos que circulavam na Europa Ocidental e suas repercussões no contexto brasileiro, bem como, de modo especial, o pensamento católico para a educação no período tratado. Estas considerações encontram-se no Capítulo 2 – Referenciais Histórico-Pedagógicos para a compreensão do Projeto Siqueirano de Educação - e representam um esforço de entender, num contexto macro – que se pretende mais significativo -, as vozes históricas que emitiram o chamado para que um colégio confessional católico se fizesse construir em Monte Carmelo na década de 1930.

Salienta-se, ainda, o fato de que esta pesquisa tenciona conhecer e analisar esse educandário como viabilizador por excelência de construções femininas, que apontam para rompimentos de barreiras de afirmação social, embora processo permeado de contradições. Pretende-se, ao imiscuir-se nestas fendas históricas, rever cuidadosamente as representações que pontuam o imaginário da sociedade

brasileira e, em especial, a carmelitana, ainda na atualidade, no que se refere à realidade vivida nesse educandário no que diz respeito à educação e à condição feminina. Neste sentido, o Capítulo 3 – Pátria ou Mãtria? Honra, Família, Estado-Nação e Educação na formação histórica da República Brasileira – propõe-se a analisar as representações que imbricam a condição social da mulher, família, honra, civilização, construção do Estado-Nação brasileiro e educação, nas primeiras décadas da República brasileira, considerando que tiveram forte influência e desdobramentos significativos sobre o período de fundação e afirmação do Colégio Nossa Senhora do Amparo, em Monte Carmelo.

O Capítulo 4 – A Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo e o Colégio Nossa Senhora do Amparo em Monte Carmelo: um projeto siqueirano de educar, eixo central desta pesquisa, busca debruçar-se sobre a história peculiar de um educandário confessional católico siqueirano de Monte Carmelo (1939-1973), no interior de Minas Gerais, tendo em vista enriquecer a produção historiográfica no campo da Educação, com mais um olhar sobre questões que, em sua característica ímpar, são capazes de dar maior legitimidade e inteireza à análise histórica da educação brasileira. Esforços foram direcionados na investigação das questões locais, fase que se considera proporcionalmente mais difícil e delicada, considerando, sobretudo, o inusitado do objeto de pesquisa e a dificuldade de acesso a fontes e dados sobre a realidade local, uma vez que inexistia na cidade um arquivo público organizado.

A educação feminina desenvolvida pelo Colégio Nossa Senhora do Amparo em Monte Carmelo vem, portanto, como um fio significativo dessa tessitura histórica.

Insta, por fim, colocar, parafraseando Théophile Desbonnets (1987), que não existe história objetiva: aluna e educadora do Amparo, onde conviveu a

pesquisadora com pequenos intervalos de ausência, por mais de dois terços de sua existência, encontra-se pessoalmente implicada na escolha que fez dos assuntos a serem estudados, bem como nos aspectos privilegiados. A impossibilidade de evitar a historicidade desta pesquisadora, não reduz, entretanto, a seriedade e a cientificidade deste esforço de pesquisa histórica.

No Capítulo 5 tecem-se as Considerações Finais, apontando os principais eixos temáticos pesquisados e as elucidações desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO I

2 REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CONSOLIDANDO UM REFERENCIAL TEÓRICO PARA A PESQUISA DE UM PROJETO SIQUEIRANO DE EDUCAÇÃO

Trilhar os caminhos da pesquisa em História da Educação é sempre um desafio que exige, por parte do pesquisador, disciplina, dedicação, sensibilidade na consideração da complexidade do seu objeto de estudo.

O objetivo deste capítulo é explicitar concepções no que diz respeito à História, à Historiografia e à História da Educação, bem como apontar o referencial teórico que, neste momento, se considera pertinente para dar conta desta proposta de pesquisa em História da Educação.

Pretende-se que estas primeiras reflexões possam contribuir para o campo de pesquisa em História da Educação Brasileira, campo que se entende como sujeito a múltiplos olhares e problematizações, levando em conta, sobretudo, as particularidades, a complexidade e a pluralidade que caracterizam a construção histórica do nosso país.

2.1 Saber, educação e historicidade: angústias e indagações contemporâneas

Você já teve a impressão de que seu chefe, seu supervisor ou seus colegas de trabalho estão ficando menos inteligentes a cada ano que passa? E que essa onda está afetando inclusive você? Que o mundo está cada vez mais difícil de entender? Se você está se sentindo cada vez menos inteligente, fique tranquilo, estamos todos emburrecendo a passos largos, inclusive eu. O conhecimento humano está aumentando explosivamente. Antigamente, dizia-se que o conhecimento humano dobrava a cada dezoito meses. Hoje, parece que ele dobra a cada nove. Embora coletivamente o mundo esteja ficando mais inteligente, individualmente estamos ficando cada vez mais burros.

.....

Como sobreviver num mundo onde cada um de nós só poderá almejar saber 0,00000000000025% do conhecimento humano ou até menos? (KANITZ, 2003).

A fala de Stephen Kanitz (2003) remete-nos a algumas das mais significativas e angustiantes questões do mundo atual: como conviver em uma sociedade que prima pelo acúmulo e diversidade de conhecimento, pela extrema agilidade da comunicação, pelo movimento criativo exacerbado? Como nos colocarmos de forma satisfatória num contexto que nos cobra eficácia, que insiste em que sejamos agilmente adaptáveis a ele, que se desenvolve em meio a um turbilhão de mudanças? Como não sucumbir em meio a este turbilhão que ultrapassa, no mais das vezes, a nossa capacidade de apreendê-lo em seu movimento frenético, de compreendê-lo e nele nos situarmos com a velocidade necessária? Por último, como preservar a nossa condição humana no mundo que, praticamente, tem sacralizado os ganhos do mercado, as conquistas recentes da ciência, da tecnologia e da informática de forma particular?

Estas indagações estão presentes, de formas diferenciadas, na vida do ser humano do século XXI, nos diversos pontos do mundo. Alguns, que não dispõem de instrumentos intelectuais, em decorrência da sua exclusão social, têm tais

indagações representadas dramaticamente na sua luta pela mera sobrevivência e/ou no seu persistente esforço de elaboração/reelaboração de formas possíveis de resistência. Outros, que dispõem desses mecanismos intelectuais, vasculham saberes “antigos” e “novos” em busca da compreensão do que se passa e de soluções possíveis frente a tamanhos impasses. É preciso encontrar alternativas que possibilitem viver bem, é preciso afirmar a condição humana neste habitat extremamente tecnologizado e economicista que construímos.

Por mais que o ser humano sinta-se atônito e convencido de que vive situações inéditas do ponto de vista do enfrentamento de algo que extrapola sua capacidade de compreensão, algo que, como nunca, teve o dom de surpreendê-lo, talvez esteja apenas exercendo a lógica dos homens de seu tempo. É plausível considerar que os homens dos séculos XV-XVI, só para citar um exemplo, tenham vivido semelhantes angústias e perplexidades. Também ali, naquele momento histórico, eles se defrontaram com algo absolutamente inolvidável. Surgiu, à sua frente, o conhecimento de um mundo absolutamente “estranho” - tanto para os europeus, “descobridores” de espaços e povos até então “desconhecidos”, quanto para os “povos descobertos” -, assaltados pela surpresa da presença de povos e instrumentos igualmente surpreendentes. As sociedades viram-se numa condição de estranhamento que as conduziram a um repensar de valores, costumes, crenças, enfim, modos de viver longamente construídos e não mais possíveis de se harmonizar sob os mesmos parâmetros frente ao “novo” e “espetacular” que se lhes apresentava.

Todas essas reflexões vêm ilustrar o movimento histórico do homem em suas diversas mutações, sempre impregnadas de rupturas e continuidades, sempre

marcadas por contradições manifestas em um convívio social em busca da realização de projetos de transformação da natureza a serviço do seu bem-estar.

Todo o viver humano traz consigo a marca desse esforço por acomodação, (re)construção e/ou superação. Em épocas tidas como de mudanças radicais, esse esforço parece acentuar-se. Os desafios tornam-se maiores, a busca de soluções se dá de forma mais enfática. As dúvidas tornam-se crescentes, mais aflitivas. É necessário repensar paradigmas, situar-se diante do novo tempo.

Situar-se em um "velho" ou "novo" tempo exigiu sempre do homem um preparar-se para viver o seu tempo, adaptar-se ou resistir ao que se lhe apresenta, seguir em frente na procura de sua realização, que é sempre coletiva, em relação com os outros. Sempre foi necessário ao homem educar-se, entendido que:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos de conduta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1995, p.10).

Tem-se, assim, de reconhecer que entender a história da educação exige um movimento de conhecimento e percepção da história da sociedade humana. Deve existir uma coerência entre esses movimentos, uma vez que estão intimamente imbricados, sendo condição mesmo de existência um do outro. São conhecimentos indissociáveis, que respondem a chamados de construções socialmente concretizadas na tessitura do viver humano.

Todo o esforço que se empreenda no sentido de compreender a história da educação exige uma postura mais flexível frente à grandeza do projeto que então se

apresenta. Tamanho desafio exige, no mínimo, que se direcione o foco desta empreitada em um sentido mais específico, reconhecendo que esforços múltiplos, olhares individuais, mas nunca solitários, podem se somar na busca, que será sempre contínua, de contribuir para a construção do saber histórico sobre um objeto por demais amplo para ser abarcado de outra forma.

É sob essa perspectiva que se tem como possível empreender mais um esforço no sentido de conhecer e compreender ações educativas historicamente construídas pela sociedade humana. Vivem-se tempos, como já abordado, de significativas mudanças. A educação é tema recorrente em nosso meio, ocupando espaços crescentes, inclusive, na mídia. Tempos inquietantes exigem novas posturas, exigem um educar-se que dê conta dos novos paradigmas.

Este trabalho de pesquisa propõe-se, portanto, a dar mais uma contribuição para compreender a educação escolar brasileira, deitando um olhar atencioso, perscrutador, sobre uma instituição educativa do interior de Minas Gerais, mais especificamente, no município de Monte Carmelo, instituição que faz parte da história de formação escolar e de exercício profissional desta pesquisadora.

2.2 Reflexões sobre história e historiografia

Não se considera adequado enveredar em uma pesquisa em História da Educação sem uma anterior explicitação do modo de conceber a História, ou mesmo sem uma devida reflexão sobre o que impulsiona o envolvimento em tal projeto. Segundo Carr (1982, p.58):

Em primeiro lugar, os fatos da história nunca chegam a nós “puros”, desde que eles são sempre refratados através da mente do registrador. Como consequência, quando pegamos um trabalho de história, nossa primeira preocupação não deveria ser com os fatos que ele contém, mas com o historiador que o escreveu.

Ainda o mesmo autor afirma, na obra supra citada (p. 59), “Estude o historiador antes de começar a estudar os fatos”.

Portanto, a visão de história de quem produz um conhecimento nesse sentido é importante para situar as características do trabalho desenvolvido.

Entende-se que a produção do saber histórico tem acompanhado os movimentos da sociedade humana em suas rupturas, continuidades e complexidades. Tendo em vista o número e a qualidade de publicações referentes, considera-se redundante discorrer sobre o movimento da historiografia, cabendo aqui apenas reconhecer que este movimento tem sido coerente com a busca insistente do homem em deslindar seu passado, suas raízes, sua razão de estar no mundo, esboçando respostas para um número infindável de indagações, desejando sempre deter um conhecimento que lhe dê, quem sabe, a estatura que acredita ter. Faz parte da natureza humana esse sondar infinito de tudo que nos cerca, tentativas constantes de “voltar os olhos para trás”, na busca de um elo perdido, de conhecer o que nos antecede, mesmo quando o que se vive no presente ou que se aponta para o futuro possa ser de alguma forma grandioso.

O longo caminho construído por historiadores à procura do conhecimento e da compreensão da história humana traz, no presente, ricas possibilidades de olhar esse passado. Coerente com a pluralidade e a flexibilidade que permeiam todo o mundo do conhecimento atual, a historiografia, concomitantemente, abriu-se a um leque diverso de atuação, permitindo olhares mais abrangentes e significativos sobre seus objetos de estudo, bem como uma postura mais flexível por parte dos

historiadores em seus processos investigativos sobre o passado histórico. Importa, sobretudo, a conscientização constante de que essa é mais uma área do saber que estará sempre sujeita a revisões, a novos questionamentos, em razão, particularmente, da complexidade de seu objeto de estudo – o homem em suas relações com outros homens, em sua inegável condição de ser social.

Neste transcurso, está levando-se em consideração que, embora haja empenho na construção de um saber histórico que se pautar na seriedade que deve envolver um projeto de pesquisa, apreender a “verdade absoluta” do passado sobre o qual se debruça é tarefa inviável. Entende-se que a produção de uma pesquisa histórica tem sempre as marcas do historiador na condição de sujeito de seu tempo, vivendo e se afirmando na sua atual condição de existência. Segundo Carr (1982, p.60), “... nós podemos visualizar o passado e atingir nossa compreensão do passado somente através dos olhos do presente. O historiador pertence à sua época e a ela se liga pelas condições de existência humana”. Negar tal condição seria negar a própria historicidade do sujeito que pesquisa, que se dedica a produzir o saber histórico. “O historiador, antes de começar a escrever história, é o produto da história” (CARR, 1982, p. 75). Esta posição, contrariamente ao que já se pretendeu colocar como negação da cientificidade da História, ou mesmo como restrição à credibilidade deste saber, implica, pois, a compreensão e admissão do homem como sujeito histórico, que produz conhecimento na dimensão de sua condição humana.

Na produção do conhecimento histórico, estabelece-se uma relação íntima entre o historiador e seus fatos, cabendo dar a essa relação a legitimidade requerida a um projeto de pesquisa. A exatidão faz-se necessária, sem, entretanto, ser a condição única a essa legitimidade. Conforme Carr (1982, p. 46-47),

Sem dúvida é importante saber que a grande batalha foi disputada em 1066 e não em 1065 ou 1067, e que foi disputada em Hastings e não em Eastbourne ou Brighton. O historiador não deve errar nessas coisas. Mas quando pontos deste tipo são levantados, fazem lembrar a observação de Housman de que 'exatidão é um dever, não uma virtude'. Elogiar um historiador por sua exatidão é o mesmo que elogiar um arquiteto por usar a madeira mais conveniente ou o concreto adequadamente misturado, trata-se de uma condição necessária do seu trabalho, mas não sua função essencial.

Portanto, a "legitimidade" de uma pesquisa histórica deve assentar-se em uma relação interativa entre o historiador e seus fatos, em indagações colocadas ao passado, na forma como se conduz às respostas a essas indagações, na leitura e interpretação das vozes que dali ecoam, valendo-se dos recursos adequados à apreensão possível de um tempo permeado por características peculiares, em um processo que adquire respeitabilidade no percurso do historiador que se preparou anteriormente, familiarizando-se com o objeto e os instrumentos com os quais pretende trabalhar, e que tem a maturidade de reconhecer que, ao trilhar os caminhos propostos, novas questões emergirão, e a instrumentalização da pesquisa talvez tenha de ser revista, pois novas "vozes" podem se manifestar, perguntas outras possam surgir.

Faz-se necessário, sobretudo, considerar que, no centro do objeto de pesquisa, e mais particularmente quando se propõe a pesquisar vieses do universo educativo escolar, está o homem, vivendo em sociedade, em que as relações são tecidas entre acertos e desacertos, entre enfrentamentos e concordâncias, entre fazeres que geram riqueza e, contraditoriamente, carências materiais de subsistência; entre laços culturais construídos em meio a manifestações singulares e plurais; entre relações de poder que se estabelecem e provocam reelaborações resistentes na busca de uma acomodação desejável ao universo do viver social. Há toda uma pulsação a ser considerada neste passado de fatos "mortos" chamados à vida pelas indagações que lhe são apresentadas no fazer da pesquisa histórica.

Nesta perspectiva, amplia-se a noção de documento, abrindo um campo maior de possibilidades à pesquisa histórica, dando voz a sujeitos antes impedidos de se fazer ouvir na inexistência de “documentos” que só se consideravam legítimos quando sobreviviam a verdadeiros crivos de oficialidade. Nesse alargamento de fontes consideram-se manifestações diversas, encaradas com a seriedade devida a um projeto de produção do conhecimento que se quer respeitado, tencionando resgatar vestígios que possam abarcar a pluralidade dos sujeitos e seus modos de vida. Assim, é importante estar atento às vozes dos sujeitos que podem manifestar-se na tradição oral, nas iconografias, nos periódicos em circulação, na música, na poesia, nas manifestações de religiosidade, nas falas expressas de formas diversas pelos múltiplos sujeitos sociais, bem como ao silêncio que, não raro, pontua o processo de produção documental.

De igual forma, o pesquisador deve considerar o inusitado que pode irromper nesse processo, dispor-se a acompanhar o movimento que permeia o vivido no qual se situa seu objeto de pesquisa. Enfim, conforme Lopes; Galvão (2001, p. 91):

A “revolução documental”, todavia não trouxe implicações somente para a seleção das fontes a serem usadas nas pesquisas. Mudou também, e talvez sobretudo, o tratamento dado a elas. Procura-se, cada vez mais (embora nem sempre se consiga), desmistificar o documento, ou seja, tentar superar o deslumbre diante dele. Ao contrário do que afirma a tradição positivista, as perguntas que o pesquisador formula ao documento (impostas pelo presente em que está mergulhado) são tão importantes quanto ele próprio. O ponto de partida não é, desse modo, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento.

Concluindo uma primeira reflexão sobre a postura que se admite como apropriada ao empreender uma pesquisa histórica, considera-se pertinente a abordagem de Carr (1982, p. 65) com relação à História: “portanto, minha primeira resposta à pergunta ‘Que é História?’ é que ela se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado”.

2.3 A identidade do objeto de pesquisa e a opção pelo referencial teórico

Apresentadas as primeiras considerações em relação à História e à produção do conhecimento histórico, volta-se esta reflexão para a pesquisa, à qual se propõe empreender no campo da História da Educação Brasileira, particularizando, neste estudo, um enfoque sobre os aspectos da educação feminina no Colégio Nossa Senhora do Amparo, município de Monte Carmelo/MG, no período compreendido entre os anos de 1939 e 1973.

Embora se saiba significativa, quantitativa e qualitativamente, a produção de pesquisas sobre educação feminina, particularmente, no que diz respeito às escolas confessionais católicas, acredita-se serem ainda pertinentes novos olhares sobre este campo de pesquisa, a fim de ampliar a compreensão do projeto educativo escolar em um país de proporções continentais e considerável pluralidade cultural como se afigura o Brasil. Conforme Lopes & Galvão (2001, p. 40-41),

Além de inovadora nos objetos que vem estudando, a História da Educação também tem, progressivamente, incorporado categorias teorizadas em outras áreas das ciências humana e hoje consideradas imprescindíveis para se compreender o passado dos fenômenos educativos, como as de gênero, de etnia e de geração, ao lado da de classe social, já consagrada pelos estudos marxistas. A História da Educação, [...] sabe, hoje, que não é possível se compreender a educação sem lançar mão dessas categorias, que contribuem para aguçar o olhar sobre as diferentes realidades. Por muito tempo, não se perguntou, por exemplo, sobre a educação dos negros, dos indígenas ou sobre as especificidades da educação feminina nos diferentes momentos do passado. Hoje, essas questões são fundamentais para o entendimento do que foi, do que é a educação brasileira.

Ainda, reportando-se a Lopes & Galvão (2001), pode-se considerar que os estudos de realidades particulares da educação escolar, no Brasil, têm sido de grande utilidade para a compreensão da história da educação neste país, permitindo-se, inclusive, a revisão de exposições anteriores, que tendiam a deixar

transparecer uma unicidade histórica no campo da educação brasileira, incompatível com a multiplicidade de experiências que se fizeram concretas nas diversas regiões deste imenso território.

A linha teórica na qual esta pesquisa se apóia é a Nova História Cultural, sustentando-se, particularmente, em Roger Chartier. Entretanto vale considerar que, em se tratando de um estudo histórico sobre instituições escolares, no recorte proposto, não se pode omitir em recorrer a outras referências, que, se divergem em algumas considerações em relação à escolha de um eixo teórico central, podem, numa mesma linha mestra de interpretação histórica, enriquecer e ampliar a compreensão do tema proposto. Assim, atenta-se para trabalhos produzidos sobre questões de gênero, freqüentando leituras significativas neste sentido e considerando pertinente salientar, em particular, as produções do Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher da Universidade Federal de Uberlândia, que têm disponibilizado ricas contribuições. De igual forma, recorre-se a leituras de autores como Carlo Ginzburg (1987; 1989), Natalie Zemon Davis (1990), Norbert Elias (1994), só para citar alguns, ampliando as reflexões e propiciando maior maturidade na compreensão deste objeto de pesquisa.

Tem sido, ainda, imprescindível a recorrência a estudos específicos sobre História das Instituições Escolares. Para tanto, os fundamentos teóricos são buscados nas leituras dos estudos realizados pelo Núcleo de Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Uberlândia, nas produções publicadas sob a organização do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Outras leituras, neste sentido, têm sido freqüentadas e virão citadas na referência bibliográfica.

Segundo Roger Chartier (1990, p. 16-17):

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. [...]

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

Nessa perspectiva, entende-se que é possível pensar a história sob o ponto de vista das representações sociais, que se articulam como mecanismos forjados no interior de relações sociais permeadas pelo embate, na prática de sujeitos históricos que se manifestam na aceitação/reelaboração e/ou rejeição/resistência aos papéis que lhes são, de diversas formas, “impostos” ou “oferecidos” como adequados ou convenientes. Nessa tessitura histórica, não há neutralidade de sujeitos e crenças, outrossim, há que se considerar a forma como tais sujeitos apropriam-se de uma dada realidade, de seus valores e discursos, construindo eles mesmos uma identidade que lhes é própria, consoante ao seu universo social e cultural, afirmando, assim, seu sentimento/ação de “pertencimento”, no entrelaçamento e na reelaboração que se dão entre o discurso e a prática.

Conforme Chartier (2002, p. 52-53):

Restituir esta historicidade exige que o ‘consumo’ cultural ou intelectual seja ele mesmo tomado como uma produção, que certamente não fabrica nenhum objeto, mas constitui representações que nunca são idênticas àquelas que o produtor, o autor ou o artista investiram em sua obra.

.....

Definido como uma ‘outra produção’, o consumo cultural, por exemplo, a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, de fato, atitudes intelectuais que, longe de submeter o consumidor à onipotência da mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o modela, autorizam na verdade reapropriação, desvio, desconfiança ou resistência.

Entende-se que, sob essa abordagem, o sujeito contemplado na análise histórica ganha maior autonomia, constrói-se na sua condição de ser social que se movimenta frente aos embates e impasses que lhe são cotidianamente colocados; não como sujeito passivo, subordinado a estruturas diversas de poder, mas como ser que reelabora, segundo a amplitude e a diversidade da cultura de quem é construção e construtor, significações e papéis sob os quais se articula com a realidade vivida. Segundo Chartier (2002, p. 53):

Tal perspectiva leva a dar um contrapeso àquela que enfatiza os dispositivos, discursivos ou institucionais, que em uma sociedade visam a enquadrar o tempo e os lugares, a disciplinar os corpos e as práticas, a modelar, pela ordenação regrada dos espaços, as condutas e os pensamentos. [...] Longe de terem a absoluta eficácia aculturante que lhes é atribuída com demasiada frequência, esses dispositivos de toda ordem [...] deixam necessariamente um lugar, no momento em que são recebidos, à variação, ao desvio, à reinterpretação.

Estabelece-se, portanto, uma relação íntima entre as diversas formas de manifestações que pontuam o viver humano, empreendendo releituras das práticas que se apresentam nesse viver, tentando compreender, sob essa ótica, as representações sociais que emergem marcadas por apropriações que dão sentido e identidade social aos sujeitos históricos.

De acordo com Chartier (1990, p. 26-27):

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido [...] é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente invariáveis devem ser construídas na descontinuidade de trajetórias históricas.

Conclui-se, ainda com as palavras de Chartier (1990, p. 27-28), a reflexão sobre a identidade teórica que se pretende dar a este projeto de pesquisa:

A definição de história cultural pode, nesse contexto, encontrar-se alterada. Por um lado, é preciso pensá-la como análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais (sic) próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objetivo [...]: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (política, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras.

.....

Por outro lado, esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido.[...] dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. [...] Compreender estes enraizamentos, exige, na verdade, que se tenham em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma nenhuma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias e divisões sociais.

2.4 Primeiras indagações/problematizações acerca da história da educação feminina no Colégio Nossa Senhora do Amparo

Reportando, especificamente, ao objeto de pesquisa identificado, volta-se a salientar a familiaridade da pesquisadora com ele, por outro lado, os estranhamentos percebidos quando se dispõe a pensar historicamente esse espaço escolar. Nota-se que imagens correntes na linguagem local não se harmonizam com práticas ali vivenciadas. De igual forma, estão a sinalizar que imagens construídas na historiografia da educação confessional católica no Brasil encontram, no Colégio Nossa Senhora do Amparo e mesmo na Congregação que o dirige, alguns diferenciais que se consideram dignos de nota e de uma análise mais acurada.

Incita à investigação, particularmente, a revisão dos papéis atribuídos às mulheres que se inserem nesse contexto escolar-educativo, contrapondo-os à prática possível de ser percebida, tencionando compreender as apropriações

levadas a efeito por estas na condição de mecanismo de resistência e/ou acomodação possível num universo social marcado, pretensamente, pela hegemonia masculina, em que à mulher é “concedido” o papel primordial de “rainha do lar”.

Chama-se a atenção para algumas questões que pontuam a problematização desse espaço escolar, que se passa a expor de forma sucinta.

O Colégio Nossa Senhora do Amparo é uma instituição escolar dirigida pela Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, instituída sob a Regra da Terceira Ordem de São Francisco da Penitência. Esta congregação tem sua origem intimamente ligada ao projeto educativo idealizado e concretizado por Pe. João Francisco Siqueira de Andrade (1837-1881) (Pe. Siqueira como é mais conhecido na Congregação), na década de 1870.

Esse projeto, inicialmente, foi direcionado, exclusivamente, a “Educar as meninas desvalidas de proteção e amparo que pudessem, no futuro, viver honestamente de seu trabalho – quer como boas mães de família, quer como empregadas domésticas, quer como representantes do magistério, conforme as suas inclinações e aptidões naturais.” (Pe. SIQUEIRA apud: BAGGIO, 1987, p. 29). Vale lembrar que as preocupações do Pe. Siqueira tiveram origem em dois problemas vivenciados no período (a escola inicial teve sua inauguração em 22/01/1871, na cidade de Petrópolis-RJ): a Guerra do Paraguai, na qual serviu como capelão e cujo fim presenciou com um número preocupante de crianças “órfãs desvalidas”; o fim da escravidão que se prenunciava, levando-o a perceber a oferta de trabalho na ausência eminente de criadas.

Acrescem, ainda, a preocupação com o futuro das meninas ex-escravas, que seriam, em sua fala, “deixadas à própria sorte”, sem amparo, bem como a grande

inquietação com o fato de haver, no período, uma restrita presença de “educadoras nacionais” para a condução de um projeto educativo que julgava imprescindível ao desenvolvimento do país. Ao morrer, ele deixara em testamento que julgava pertinente a criação de uma congregação de religiosas que pudesse, na sua ausência, dar continuidade ao seu projeto.

Não é este o espaço para se embrenhar mais que isto na história dessa congregação. Apenas se quer aqui ressaltar um fato que chama a atenção de forma especial nesta pesquisa: a criação, com data oficial de 22/03/1886, de uma congregação religiosa exclusivamente brasileira, idealizada por um padre brasileiro, especificamente, para conduzir um projeto educativo, tendo, entre suas principais preocupações, formar futuras professoras, inclusive entre as alunas da própria escola ou as próprias irmãs da congregação, vale lembrar, também, brasileiras.

Considera-se ser esse fato significativo, em vista da presença marcante de congregações religiosas de origem estrangeira no país. Moura (2000), em sua obra “A educação católica no Brasil”, faz uma descrição minuciosa das ordens religiosas estrangeiras que se instalaram no Brasil, particularmente, em fins do século XIX, relatando um número bastante expressivo de escolas fundadas por elas, num momento em que a Igreja Católica se empenhava de modo especial em reafirmar sua presença no cenário brasileiro mediante iniciativas no campo da educação.

Julga--se, pois, essencial, estar trazendo à luz da problematização um caso peculiar do universo das instituições escolares.

São comuns as afirmativas de “sujeição” da mulher a condições muito restritas ao âmbito do lar, e mesmo quando lhe é permitido freqüentar espaços de educar, há uma série de reflexões sobre os esforços, inegáveis, de conformação à sua condição social subalterna frente à soberania do papel masculino. Entretanto,

propõe-se a participar do esforço, já em curso, pelos que se dedicam aos estudos das questões de gênero, analisando outros vieses nessas relações. Segundo Chartier (2002, p. 95-96),

Duradouramente, a construção da identidade feminina enraíza-se na interiorização, pelas mulheres, de normas enunciadas pelos discursos masculinos. Um objeto maior da história das mulheres é, pois, o estudo dos dispositivos, desenvolvidos sob múltiplos registros, que garantem (ou devem garantir) que as mulheres consintam nas representações dominantes da diferença entre os sexos: a inferioridade jurídica, a inculcação escolar dos papéis sexuais, a divisão de tarefas e dos espaços, a exclusão da esfera pública, etc. Longe de afastar do real e de indicar apenas as figuras do imaginário masculino, as representações da inferioridade feminina, incansavelmente repetidas e mostradas, inscrevem-se nos pensamentos e nos corpos de ambos, delas e deles. Mas uma tal incorporação da dominação não exclui, longe disso, possíveis variações e manipulações que, pela apropriação feminina de modelos e de normas masculinas, transformam em instrumento de resistência e em afirmação de identidade as representações forjadas para garantir a dependência e a submissão.

Esse modelo de análise pode, assim, conduzir a outras problematizações no que concerne à vivência de mulheres, freiras e alunas, em uma instituição como a que se propõe abordar.

Pensa-se ser instigante estudar a participação das freiras na condição de dirigentes únicas em seus espaços de viver-educar. A título de exemplo, cita-se o caso da primeira Madre Superiora da Congregação em Petrópolis, considerada figura social de grande relevância naquela cidade e região, sendo comum que a ela recorressem, em busca de orientações sobre condução de projetos educativos e outros conselhos.

Igualmente, em Monte Carmelo, as freiras e, particularmente, as “mães diretoras” foram pessoas respeitadas e tratadas com grande deferência pelas autoridades e pela sociedade de maneira quase geral, especialmente, na época delimitada. Entende-se não ser isto pouco significativo, caso se leve em conta o papel “obscuro” que se pretendia designar à mulher. Atribuir essas posturas como

determinadas somente pela condição de freiras que tais mulheres são, seria uma leitura muito reducionista, negando-lhes sua condição feminina.

De forma similar, considera-se importante que o magistério, apesar de todas as normas impostas à educação das mulheres na preparação para este exercício, pode ter significado um viés possível para a afirmação destas em seu meio social. Foi por meio da educação proporcionada por colégios como o que se está estudando que muitas delas conquistaram “permissão” dos pais para “sair de casa” e, na melhor das hipóteses, se habilitar a trabalhar “fora de casa”. Grande parte dessas professoras conseguiu, no exercício de sua função na educação, projetar-se e ser reconhecida social e profissionalmente.

Enfim, se não são questões novas, acredita-se que merecem ainda um estudo mais acurado. No primeiro livro tomo da escola, em anotações do ano de 1940, encontra-se uma nota que ilustra a situação ora abordada: com a ausência de uma professora-freira, que tendo ido de viagem de férias para Petrópolis e não podendo retornar, ventilou-se a possibilidade de contratar outra professora, não-freira. Diante de tal situação, registra-se no livro que a fala dos pais das alunas foi a seguinte: “Se é para as filhas ficarem com moças de fora, e não com Irmãs desta casa, ficam como estavam”, ou seja, ficam sem estudar.

Por outro lado, o conservadorismo extremo não parece ser uma marca contundente no Colégio Nossa Senhora do Amparo. Considera-se relevante, por exemplo, o fato de, nessa escola, o curso ginásial, reconhecido em 1948, num momento histórico pontuado por falas conservadoras do ponto de vista da “mistura” de meninos e meninas no ambiente escolar, e levando-se em conta ser uma “escola de freiras”, ter sido misto até o ano de 1964. Apenas o curso de Magistério, fundado em 1946 e funcionando até 1994, foi exclusivamente feminino.

Portanto, conviviam lado a lado uma educação de professoras, feminina, e uma educação ginásial mista. Em conversas com irmãs que dirigiram a escola naquele período, o que nos foi relatado é que, de fato, não era “normal” na Congregação a condução de escolas mistas; no entanto a irmã que conduziu aquela, nos anos iniciais de sua fundação e afirmação, tinha “idéias muito avançadas”, optando por atender à necessidade local, sem distinção de sexo. Por outro lado, alegam ainda que a feminização da escola, em 1964, deveu-se ao fato de que a irmã que assumiu a direção da escola, naquele ano, não “gostava de trabalhar com meninos”, excluindo-os, pois. Deve-se levar em conta, ainda, que, nesse período, a necessidade de a escola acolher o público masculino vê-se reduzida pelo surgimento de escola pública que atendesse a essa demanda, situação que voltará a ser abordada com maiores detalhes no Capítulo 4 desta pesquisa.

Avalia-se ser isto, no mínimo, instigante. Há muito a se analisar em terreno tão movediço, tão sujeito a novos olhares, a novas indagações.

Por último, considerando a abordagem cabível neste espaço, julga-se pertinente buscar compreender o processo que envolve a construção das representações dessa escola na condição de “escola de elite”. Há muito a se analisar quanto ao significado desta expressão e das representações aí implícitas. Olhando a escola “de dentro”, penetrando um pouco mais em suas “particularidades” e “privacidades” (é preciso considerar que um certo “ar de mistério” sempre povoou o imaginário dessas escolas) pondera-se que há muito a ser analisado e compreendido sobre esse projeto de educar. Do que se pôde verificar, o alunado não tinha, pelo menos não em maioria, as características do que se poderia chamar

de “elite”. O espaço físico e o mobiliário não traduziam a ostentação própria do que se qualificaria como um espaço de “elite”.

Vale observar que são Irmãs franciscanas. A trajetória, até aqui, possível de verificar, de organização da escola e construção do prédio vem marcada por problemas financeiros e materiais de toda ordem. Só para exemplificar, teve-se acesso a registros que indicam uma verdadeira peregrinação de irmãs a cidades e regiões vizinhas (algumas nem tanto), em busca de donativos para a construção do prédio escolar e a manutenção da escola, em sua origem. Aqui também vale mais um parêntese: é intrigante a “ousadia” dessas mulheres, freiras, saírem do Rio de Janeiro, em 1939, e virem para uma cidade, no interior de Minas Gerais, a fim de implantar uma escola, sem a devida estrutura, inclusive, para suas acomodações pessoais. Mais ainda, o fato de viajarem por cidades de difícil acesso, em busca de donativos.

Embora se possa considerar que iniciativas dessa natureza não tenham sido raras num momento em que a igreja se empenhava de forma particular em expandir a educação católica no Brasil, seguindo as propostas de uma reforma, que teve como instrumento fundamental ações nessa direção, estima-se que os olhares e a problematização que orientam e que permeiam este trabalho poderão, quem sabe, levantar novas questões, permitir outras leituras, com o objetivo último de dar mais uma parcela de contribuição ao infindável processo de compreensão da história de nosso universo educativo e social.

CAPÍTULO II

3 REFERENCIAIS HISTÓRICO-PEDAGÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DO PROJETO SIQUEIRANO DE EDUCAÇÃO

A educação é para o homem o que o alicerce é para o edifício: a segurança deste depende tanto de seu alicerce, como a daquele depende de sua educação. A educação moral e religiosa, primeiro que tudo, garante o direito individual e o da propriedade; e é no santuário da família a segurança única de paz, honra e felicidade; é o maior benefício da humanidade (ANDRADE, 1994).

Compreender a história do Colégio Nossa Senhora do Amparo, fundado em Monte Carmelo/MG, no ano de 1939, pelas Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, exige que se busquem as raízes desse projeto educativo na proposta desenvolvida pelo Padre João Francisco Siqueira de Andrade, em fins do século XIX, para a educação de “meninas órfãs e desvalidas”, na cidade de Petrópolis (RJ), uma vez ser ele o idealizador dessa Congregação, e suas idéias sobre educação serem norteadoras do trabalho desta instituição, desde sua criação em 1886, até os dias atuais.

A proposta deste Capítulo é, portanto, compreender o contexto histórico do século XIX, particularmente, do ponto de vista da educação, situando, assim, as ações desenvolvidas pelo Pe. Siqueira no Brasil desse século, em seus entrelaçamentos com o contexto europeu ocidental, cujas influências sobre os rumos da história da educação no país não podem ser desconsideradas.

Estima-se que a análise de tal contexto traz, sobretudo, a possibilidade de lançar bases para a apreensão das representações que se estabeleceram na educação escolar brasileira do século XIX, buscando compreendê-las nas

apropriações estabelecidas em meio à leitura das propostas educativas circulantes no período.

Dada a fluidez do objeto de estudo, tem-se a clareza de que esta análise lança, em seus limites, apenas mais uma nesga de luz sobre uma investigação histórico-educativa que, certamente, demandará novas abordagens e reflexões.

3.1 Séculos XVIII e XIX: “luzes” e ecos revolucionários da Marselhesa se propagam na afirmação da modernidade européia

O século XIX trouxe em seu bojo transformações que marcaram definitivamente o mundo contemporâneo. Foi por excelência o palco de afirmação das conquistas burguesas, bem como das contradições decorrentes do desenvolvimento capitalista. Novos sujeitos faziam-se visíveis e presentes na cena social, cada vez mais urbana, industrializada, mais marcadamente caracterizada pelos avanços técnico-científicos. As benesses da modernidade estavam de forma crescente à mão das classes mais abastadas, enquanto uma profusão de sujeitos invadia a mesma cena, procurando alternativas no mundo do trabalho urbano, trazendo consigo, por um lado, a oferta abundante de mão-de-obra e, por outro, os problemas de uma ocupação e uma convivência social para a qual as cidades não estavam preparadas, em um universo burguês que defendia a ordem como fator de progresso e de civilização.

Dentre as revoluções ocorridas no século XVIII, a Revolução Francesa traduziu-se em um marco por excelência de novos tempos, estabeleceu as condições para o fim do Antigo Regime, permitiu a presença no espaço público das

massas populares, mesmo que estas não tenham conseguido, ao final do processo, ocupá-lo da forma desejada, bem como promoveu a ascensão da burguesia ao nível das decisões políticas, instância que até aquele momento lhe era vedada na França absolutista.

Esses novos tempos que se anunciavam e pontuavam a cena desde o Oitocentos, estendendo-se ao Novecentos, colocavam a educação no centro do debate. Tempos novos requeriam novas posturas, exigiam um novo homem, indicavam um recomeço. A educação seria o instrumento regenerador do homem para viver nesta nova sociedade.

É certo que os ecos da Marselhesa propagaram-se de forma revolucionária por amplos territórios, em diversos sentidos e com múltiplas representações.

Uma construção burguesa que tinha suas raízes plantadas na crise das estruturas feudais, no reavivamento do comércio intra e extra-europeu, alargando o mundo com o expansionismo marítimo-comercial, ia alterando, de forma irreversível, o *modus vivendi* de amplos grupos sociais, remodelando as estruturas políticas, econômicas, culturais.

Presenciam-se, a partir daí, as reconstruções, os refazer, o repensar de um mundo pontuado por embates entre o velho e o novo, por mudanças e permanências, em tempos, espaços e moldes diferenciados.

Os valores burgueses, impregnados do racionalismo, do cientificismo, da valorização do homem como sujeito que quer afirmar-se na cena social marcaram a direção do movimento histórico que promoveu tais revoluções permitindo, ao final, a representação política desse grupo e um reordenamento social sem precedentes.

Também é certo que a afirmação de um mundo assim reconfigurado trouxe consigo novos questionamentos, exigindo novas posturas, novos códigos de

convivência a serem estabelecidos entre novos sujeitos sociais. Enfim, era preciso construir uma nova cena e, acima de tudo, elaborar estratégias de acomodação de forças no mínimo contraditórias.

A cena política pautou-se, essencialmente, na representação ampliada, preferencialmente, sob o sistema republicano, modelo que preenchia de forma mais eficaz as exigências do projeto burguês.

Temos como evidentes por si próprias as verdades seguintes: todos os homens foram criados iguais; são dotados, pelo Criador de certos direitos inalienáveis; entre estes direitos figuram a vida, a liberdade e a busca da felicidade.

(Preâmbulo da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América)

Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direito, fundamentando-se as distinções sociais unicamente sobre a utilidade comum.

(Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembléia Constituinte na França, em 26/08/1789)

Estavam postos, assim, os valores que direcionariam o mundo contemporâneo: liberdade, igualdade, soberania do direito individual, exercício do direito público num espaço de iguais, artificialmente construído sob um Estado democrático, Republicano, e, por fim, a busca da felicidade.

Buscam-se, ainda na leitura da Revolução Francesa, as representações destinadas à educação sob as quais se presenciaram, nos séculos XVIII e XIX, adentrando pelo XX, apropriações e práticas peculiares, conformadas às inserções em universos históricos peculiares:

... os atores do cenário da Revolução usualmente frisavam a necessidade de suprir o intervalo que se impusera entre o passado deposto e o futuro por vir. A educação é tomada como âncora de engate entre aquilo que se fora e o que se poderia erigir. O inédito deveria ser criteriosamente palmilhado, tendo em vista a substituição da opinião pública por um espírito público mais de acordo com a acepção – emprestada de Rousseau – de vontade geral. A utopia pedagógica herdada da Ilustração concebia já o desejo de moldar o cidadão para a pátria regenerada. Desde logo, o povo como princípio instituinte é tido por soberano, detendo, portanto, toda uma carga mítica que implicaria efeitos de sacralização da tarefa educacional. Para a cidade nova, parecia imperioso, aos olhos dos protagonistas, regenerar o povo (BOTTO, 1996, p.101).

Como se afirma, o tema educação esteve presente como fator determinante para uma “regeneração”, uma “conversão” revolucionária, viabilizando a criação do “homem novo”, sujeito principal de um “novo tempo” – moderno, progressista. A ignorância representava um nódulo a ser extirpado, e a educação ultrapassava a tríade ler-escrever-contar, ensejando a formação da moralidade, a inculcação de regras de conduta social e de civismo republicano (BOTTO, 1996).

Mais que instruir, era preciso educar o “homem novo” para a coletividade; impregná-lo com valores e hábitos de conduta pertinentes a um espírito/corpo que se queria disciplinado, fortalecido pela vontade de se inserir num “espaço de iguais”, em que a diferenciação só era permitida e aceita em vista dos “talentos e virtudes” individuais (BOTO, 1996). A ordenação dos espaços e condutas era pré-requisito para a harmonia de diferentes que se coadunavam no exercício do bem público.

Forçoso se tornava, portanto, reconhecer que a propalada igualdade não se concretizaria no sentido econômico-social, num modelo capitalista. Caberia, pois, à educação apresentar-se como instrumento de viabilização de oportunidade de superação dessa desigualdade, no desenvolvimento de habilidades naturais, colocando, assim, no indivíduo e na racionalidade presente no curso da natureza, a responsabilização para tal condição de desiguais num processo democrático-burguês.

Se a educação era imprescindível nesse processo, não deixava, entretanto, de trazer no debate intra-elites, que a arquitetavam e conduziam, posições conflitantes, carentes de rearticulação. Fazia-se necessário “educar o povo” – este era um ponto de consenso. Mas “instruí-lo” até que ponto, diante do grande paradoxo posto por uma Revolução burguesa, em que prevalecia, associado ao desejo de mudança, igual proposta de permanência de uma estrutura

socioeconômica desigual sob a lógica de um capitalismo que se queria afirmar? As massas populares, que, com força simbólica inédita, haviam invadido as ruas de Paris e atuaram de forma expressiva na Revolução, não mais podiam ser ignoradas – estavam a exigir seus direitos, entre eles, o direito à educação. Como educá-las/instruí-la a fim de que não viessem a ameaçar o projeto revolucionário na sua concepção burguesa? Caberia ao Estado Republicano assumir o comando de tarefa de tal envergadura, promovendo a escola pública, entendendo como território da educação a formação das almas republicanas (BOTO, 1996).

Mais do que conhecimento, cabia ao homem a tarefa do enamoramento pela verdade que, por sua vez, estaria situada na nova repartição das cidades e dos campos e nos agenciamentos de civismo que produziriam novos signos, nova linguagem e nova distribuição do espaço e do tempo em compasso com o ritmo inédito que a forma republicana inaugurara. [...] Sacralizada a idéia de pátria, havia que se reconstruir suas instâncias de representação. O povo passa a ser, nesse eixo, o educando por excelência desse 'Estado-Pedagogo'. O povo regenerado, despido de seu anterior obscurantismo e das tradições do Antigo Regime, seria o retrato mais acabado do vetor educativo ao qual teria sido submetido (BOTTO, 1996, p. 104).

Segundo GADOTTI (2002, p. 88), “o século XVIII é político-pedagógico por excelência”, tendo sido a Revolução Francesa o divisor de águas, o marco concretizador dos ideais iluministas, configurando de forma irreversível um modelo de prevalência das liberdades individuais e da racionalidade, pondo fim ao “obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes” (GADOTTI, 2002, p. 87).

Nesse contexto, Rousseau (1712-1778) é colocado como marco referencial da pedagogia moderna, tendo influenciado de forma decisiva tanto os revolucionários franceses, quanto a história da educação até os dias atuais. Foi com Rosseau que a criança alcançou representação própria, deixando de ser “um adulto em miniatura” – é ela o centro do processo educativo: “o educador para educar deve fazer-se educando de seu educando; a criança nasce boa, o adulto, com sua falsa concepção de vida, é que perverte a criança” (GADOTTI, 2002, p. 88).

Segundo Rousseau, a educação da criança deveria se dar em contato com a natureza, isolada do convívio com a sociedade, sob a companhia de seu preceptor-amigo, a quem caberia acompanhar o seu desenvolvimento, mantendo-a isolada das más influências da sociedade, corrigindo-a “eventualmente”, mas por meio do exemplo ou da intervenção indireta.

Será o próprio processo de crescimento que despertará no menino exigências e curiosidades, e o fará descobrir as dimensões mais complexas da experiência, desde a intelectual até a moral, desde a sentimental até a religiosa. O importante é não acelerar esse crescimento natural e deixar à natureza o tempo de desenvolver-se livremente. Por conseguinte Rousseau não fixará para o seu Emílio nem horários nem programas demasiado rígidos e minuciosos, mas se valerá de uma ‘liberdade regulada’, que exclui ‘lições verbais’ e ‘castigos’ e que reconhece ao menino o direito de manifestar ‘o amor de si próprio’ (que é ‘bom e útil’ em si), isto é, sua livre iniciativa, mesmo que seja sob o olhar vigilante do pedagogo (CAMBI, 1999, p. 351).

Cambi (1999, p. 353) aborda dois modelos de educação propostos por Rousseau, que julga-se pertinente registrar pela influência que as idéias desse pensador tiveram sobre o universo educativo nos séculos que o sucederam:

De um lado, coloca-se o modelo da educação natural e libertária que privilegia a formação do homem, típica de Emílio; de outro, o modelo de uma educação social e política, desenvolvida pelo estado e ligada mais ao princípio da ‘conformação social’ do que ao da liberdade [...]. Educação do homem e educação do cidadão são contrapostas por Rousseau já no início do Emílio, onde a segunda vem desvalorizada, uma vez, que a ‘instrução pública não existe mais e não pode mais existir, já que onde não há mais pátria não pode mais haver cidadãos’. Onde é possível, porém, reformar a sociedade e restituir-lhe um espírito nacional, a educação do cidadão permanece ainda como a fórmula mais justa e mais praticável. Neste caso, é a ‘educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir suas opiniões e seus gostos, de tal modo que elas sejam patrióticas por inclinação, por paixão, por necessidade’.

Outro pensador, cujas teorias sobre educação tiveram grande influência sobre os modelos pedagógicos a partir do século XVIII, foi o alemão Emanuel Kant (1724-1804). Sob a influência de Rousseau, acredita na presença do germe da bondade plantado pela Providência na criança, implicando, assim, sua tendência para a bondade. Dentro dessa perspectiva, nos primeiros anos de infância, a criança se

encontraria em sua fase pré-moral, devendo-se, então, evitar qualquer esforço para inculcar-lhe a moral (GILES, 1987).

Kant discorda, entretanto, de Rosseau ao defender a intervenção do educador no processo educativo, afirmando que, apesar de ter a criança predisposição para o bem, em seu processo de amadurecimento carece de direcionamento e disciplina para desenvolver a virtude e os valores morais.

Portanto, em Kant, escola e educador assumiam um novo papel em relação a Rousseau, mais diretivo, participante, decisivo para o fim último da educação – a moral e a virtude. A escola detém papel essencial, uma vez que, segundo Kant, assumiria a tarefa de cultivar os valores morais, particularmente, pelo recurso à disciplina.

A teoria de Kant para a educação faz desta o eixo centralizador e determinante na sociedade, por acreditar “que o homem é o que a educação faz dele através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura” (GADOTTI, 2002, p. 90).

Para o fim proposto nesta abordagem, vale ainda ressaltar um último aspecto do pensamento kantiano para a educação:

Kant fala de ‘deveres para consigo’ e ‘para com os outros’, da centralidade do ‘direito’ e da ‘razão’ e remete, enfim, a uma educação religiosa, a iniciar-se já na idade infantil, que conjugue ‘Deus e dever’ e que sirva para preparar as crianças para compreender e viver a ‘lei do dever’ (CAMBI, 2002, p. 364).

No século XIX, todo este acervo de idéias ganhava conotações mais fortes e concretas, afirmando-se a vitória do projeto burguês-capitalista, não sem, entretanto, implicar o afloramento de contradições que se manifestavam na ameaça de reação frente ao agravamento dos problemas sociais, frutos da exploração da classe

trabalhadora e dos “desarranjos” sócio-culturais e políticos paralelos a todo esse processo.

Na perspectiva de fazer prevalecer um projeto político-econômico burguês liberal, capitalista, e afirmar a modernidade e o espírito progressista, todo um esforço é empreendido na rearticulação do convívio social que dá sinais visíveis de exacerbação de conflitos.

Segundo Cambi (1999, p. 407), “isso exigiu também uma ideologização mais radical (em relação ao passado) da pedagogia e da educação, que se afirmaram como setores-chave do controle social.”

Ainda consoante com a obra supra-citada (p. 408-409):

Numa sociedade socialmente tão lacerada, econômica e politicamente em grande transformação, conotada por uma fortíssima taxa ideológica na cultura, nos saberes e nas artes, na qual velho e novo, tradição e revolução convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido – pelas diversas frentes sociais e ideológicas – ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de ‘espírito burguês’, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. As burguesias têm freqüentemente uma visão paternalista da educação do povo: o povo deve ser educado para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício. [...] As pedagogias burguesas são realmente diferenciadas entre si em relação à emancipação do povo, mas não superam, em geral, o objetivo de salvaguardar sobretudo a ordem social e o crescimento de uma sociedade colaborativa e pacífica no seu interior.

Por sua vez, teve presença marcante na Alemanha do século XIX a chamada “pedagogia romântica”, prevalecendo aí,

“... uma reafirmação da educação, da relação educativa, da escola e da família como momentos centrais de toda formação humana e que devem ser assumidos em toda a sua – complexa-problematicidade formativa, relativa – justamente – a uma formação do espírito” (CAMBI, 1999, p. 415).

A família foi conclamada a participar do processo educativo, ganhando algum destaque a participação feminina.

Presenciava-se um repensar da pedagogia, em que papéis e objetivos eram revistos. Estava novamente em pauta a educação do povo, os interesses do Estado-Nação, o papel do educador, que deveria promover a liberdade do aluno, atentando, porém, para o equilíbrio entre liberdade e autoridade. O objetivo final era formar o cidadão, ciente de seu papel para com a pátria, produtivo e ordeiro, coerente com a estrutura social, política, econômica e cultural na qual se inseria: "... a escola deve tornar-se a de todos e para todos, capaz de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão..." (CAMBI, 1999, p. 416).

Pregava-se, portanto, a formação integral do homem, que desenvolvia de forma harmônica a educação moral, intelectual e profissional, dando especial atenção ao povo, a uma visão orgânica da sociedade, valorizando o papel do sentimento e a formação espiritual (CAMBI, 1999).

De acordo com Cambi (1999), Johann Heirinch Pestalozzi (1746-1827) inseriu-se nessa vertente de posturas pedagógicas. Esse pensador, nascido em Zurique (Suíça), afeito ao pensamento de Rousseau, tornou-se, com suas experiências, uma referência em educação. Viveu em uma Europa impregnada pelos valores revolucionários, sob a influência do movimento Iluminista; conviveu, muito proximamente, com a experiência revolucionária na França e com as reviravoltas da revolução que levaram ao poder Napoleão Bonaparte, sob cujo governo consolidaram-se as conquistas burguesas. As ações imperialistas, então desenvolvidas por Napoleão, influenciaram, direta ou indiretamente, grande parte da Europa, com reflexos na América de Colonização ibérica.

Pestalozzi teve o mérito de colocar em prática o ideal de reformar a sociedade por meio da educação, incluindo aí um esforço, mesmo que pontuado de insucessos, de levar instrução/educação a crianças pobres e abandonadas:

Conseqüente à falência de Neuhof, Pestalozzi o converte em orfanato para crianças abandonadas e tenta proporcionar-lhes uma educação apropriada, ensinando-lhes a ler, escrever e a contar, além de ensinar Agricultura aos meninos e Prendas Domésticas às meninas. O número de órfãos aumenta, mas também o número de problemas, o que leva mais uma vez à falência do projeto. Pestalozzi vive no meio de cinquenta pequenos mendigos, compartilhando a pobreza e o pão com eles. Ele próprio vive como mendigo para poder ensinar os mendigos a viver como homens (GILES, 1987, p. 189).

O amadurecimento desse pensador foi se construindo na prática, entre experiências que reafirmavam sua crença nos valores éticos da educação e na preocupação em fazer desta um mecanismo de correção da ordem social que vigorava em seu tempo.

Pestalozzi compartilhava com Rousseau a crença na bondade natural do homem, na educação como meio de corrigir os males sociais, privilegiando o respeito às potencialidades naturais da criança. Entretanto, particularmente no amadurecimento de suas idéias pedagógicas, diferenciava-se daquele pela crença na escola como fator relevante no processo educativo.

Para Pestalozzi, a criança é dotada de todas as faculdades da natureza humana, mas nenhuma dessas faculdades encontra-se desenvolvida, pois cada uma é um botão que ainda não desabrochou. Quando o botão desabrocha, cada uma das folhas se abre, nenhuma permanece fechada. É este o mesmo caminho que o processo de educação deve seguir, pois a própria criança é semelhante à semente que cresce devagar, imperceptivelmente, até chegar à maturidade (GILES, 1987, p. 191).

Três princípios centrais regem o pensamento pedagógico de Pestalozzi:

- Consoante nesse ponto com Rousseau, defende a educação como processo que deve seguir a natureza, propiciando o desenvolvimento de potencialidades inatas que carecem apenas de direcionamento;
- Defende o desenvolvimento harmônico do homem elevando-o à sua condição de dignidade, ficando evidente o caráter moral do processo educativo, que se efetua mediante do recurso à disciplina;

- Apregoa o ensino por intermédio da intuição, da observação e do contato direto com o objeto de estudo. O processo de aprendizagem é sempre gradativo, partindo do mais fácil para o mais difícil (CAMBI, 1999).

Dentro dessa perspectiva, o papel do professor é o de garantir o desenvolvimento harmonioso do educando, desenvolvendo sua prática de forma amorosa, colocando-se como exemplo de conduta moral a ser seguido e, inclusive, apresentando-se aberto ao aprendizado com seus educandos.

Portanto, o lar, a escola, os mestres, os livros didáticos, o programa de estudos, todos devem servir de apoio para estes objetivos. O papel do mestre é de superintendência e de benevolente vigilância. Todavia, uma vez que o alvo do processo educativo é a independência do alunos, ele próprio deve ser agente ativo no processo educativo. Para tanto, exige-se a disciplina, o que pode incluir até o castigo físico. Porém este deve ser evitado na medida do possível, e nunca utilizado caso o próprio mestre seja o culpado pela indisciplina (GILES, 1987, p. 194).

Há, na postura de Pestalozzi, uma forte crença na educação como fator de regeneração da sociedade, vindo seus procedimentos impregnados dos princípios cristãos, como fornecedores de direção moral, bem como evidencia uma preocupação – traduzida na prática -, com a instrução/educação das classes populares, dos “desfavorecidos”, entendendo tal procedimento como viabilizador dos ideais de liberdade e de igualdade, concretizando, assim, a formação harmônica do homem e do cidadão.

Por último, considera-se relevante abordar o pensamento dos Positivistas com relação à educação. Segundo Gadotti (2002, p. 107), “o pensamento pedagógico positivista consolidou a concepção burguesa da educação”.

Augusto Comte (1798-1857) é considerado o “pai do Positivismo”, defendendo, centralmente, o cientificismo e a objetividade como recursos para o aperfeiçoamento da humanidade, tanto do ponto de vista do progresso técnico-

científico, quanto do aperfeiçoamento moral da sociedade. Nessa concepção, todos os fenômenos deveriam ser considerados como fatos, precisando ser estudados de forma isenta, objetiva, sob a luz da neutralidade científica. Assim, “todo conhecimento científico e filosófico deve ter por finalidade o aperfeiçoamento moral e político da humanidade” (GADOTTI, 2002, p. 107).

Emile Durkheim (1858-1917) é, por sua vez, considerado um dos grandes representantes na sociologia da educação positivista, entendendo-a como um fato social. Defendeu a idéia da ordem da sociedade como semelhante à ordem da natureza: elementos diferenciados têm naturalmente funções diferenciadas, e a harmonia reside na permanência dessa ordem pré-estabelecida, na qual cada um cumpre a função/papel que lhe é próprio.

Segundo Gadotti (2002, p. 110), “seu lema [do Positivismo] sempre foi ‘ordem e progresso’. Acreditou que para progredir é preciso ordem e que a pior ordem é sempre melhor do que qualquer desordem”.

Durkheim advogava, pois, para a educação, um duplo caráter: uno e múltiplo. Uno por se desenvolver na garantia da ordem do conjunto da sociedade; múltiplo por considerar as diversas habilidades e funções que deveriam ser ocupadas no interior da sociedade, levando a criança ser preparada para aceitar e desempenhar o papel que futuramente lhe caberia nesse contexto. Portanto, haveria uma educação diferenciada para pessoas diferentes, para grupos diferentes, com diferentes funções e classificações dentro da estrutura social.

A educação se traduzia num processo contínuo que tinha como fim último preparar a criança para a vida em comum:

A teoria educacional de Durkheim opõe-se diametralmente à de Rousseau. Enquanto este afirmava que o homem nasce bom e a sociedade o perverte, Durkheim declara que o homem nasce egoísta e só a sociedade, através da educação, pode torná-lo solidário (GADOTTI, 2002, p. 110).

As análises aqui desenvolvidas permitem, pois, compreender as idéias educativas e as práticas pedagógicas que se delinearão entre os séculos XVIII e XIX, no contexto europeu ocidental, como consoantes com as transformações de caráter revolucionário que marcaram a construção histórica do período abordado.

A educação, sob diferenciadas posturas filosóficas, teóricas e práticas, constituiu-se como instrumento “regenerador” de um homem que se pretendia “novo”, para viver um “novo tempo” - o tempo de afirmação de uma sociedade que se pautava nos ideais de liberdade e igualdade. Liberdade e igualdade sob uma ótica predominantemente burguesa, que almejava, sobretudo, alcançar a prosperidade e a modernidade, abolindo os privilégios restritos do “Antigo Regime”, e fundando as condições necessárias à concretização deste *modus vivendi* tido como promissor.

A pesquisa histórica no campo educacional pode conduzir, entretanto, por caminhos que colocam em discussão as representações nesse contexto construídas, apontando para apropriações, no mínimo, contraditórias e questionadoras do status burguês, ponderando que vozes de outros sujeitos históricos quiseram igualmente se fazer ouvir e valer na tessitura desta modernidade, buscando, sob uma outra ótica, um mundo de liberdade, igualdade, progresso, valores que alcançam, nesta alternativa, outros matizes, outros significados.

3.2 Educação e presença católica no Brasil no século XIX

A citação a seguir revela o ponto de vista da Igreja no Brasil sobre as mudanças institucionais que interferiam na sua atuação no país, sendo, também, reveladora dos princípios norteadores e motivadores do movimento reformista católico empreendido com vigor a partir de meados do século XIX.

Augustos e digníssimos Senhores Representantes da Nação.

Venho em nome da Religião, da razão, dos mais altos interesses da sociedade, em nome da lei, das tradições e do porvir da nossa pátria, conjurar-vos que não aproveis o projeto de lei que passou há pouco no Senado, estabelecendo no Brasil plena liberdade de cultos.

Suplicando a vossa atenção para o que vou ponderar, para as graves razões que me movem...

Ora, o primeiro laço que une entre si os cidadãos e os mantém em harmoniosa concórdia é a conformidade da crença. A unidade religiosa é o penhor mais seguro da unidade nacional.

.....

Augustos e Digníssimos Senhores Representantes da Nação! É mister bem considerarmos o verdadeiro estado de nossa sociedade. Nós estamos finando por falta de crenças. O indiferentismo é o que nos mata. (...) além disso, está a Igreja entre nós diminuída no seu prestígio. O nosso clero abatido, mendicante e muitíssimo desfalcado em número.

.....

Olhando, pois, para o lado do campo católico, esta é a nossa situação: estamos enfraquecidos, desamparados e ainda em cima presos nas algemas do regalismo. Se olharmos para o outro campo, que vemos? Vemos o materialismo e o ateísmo corrompendo a mocidade... o ateísmo, o positivismo, o espiritismo estão aí pervertendo um sem-número de almas.

.....

A Religião se enlaça pelo íntimo, vós o sabeis, com a vida e a fortuna das nações (COSTA, 1888, p.1).

Esse movimento leva em conta três aspectos de modo particular:

- A reforma da Igreja no Brasil, particularmente do ponto de vista de sua estrutura interna;
- Os esforços no sentido da liberdade da Igreja frente às interferências do governo Imperial;

- A unidade do episcopado nacional entre si e com o Papa, visando garantir o êxito geral do movimento reformador (História do Cristianismo, HI-409).

Cabe aqui considerar que a construção histórica brasileira traz em suas entranhas o catolicismo cruzadista português, que fez dos valores religiosos católicos um forte referencial de seu projeto colonizador na América, colocando a Igreja que aqui se estabeleceu sob o controle do Estado português, situação que se configurou e sistematizou no sistema de padroado.

A expansão e as conquistas eram devidamente apreciadas e convenientemente reconhecidas pelo Papa. Se as descobertas tinham o caráter de 'cruzada contra os infiéis', convém não esquecer que o Estado fornecia os navios e financiava o empreendimento. De modo que, se a fé devia se espalhar pelo Novo Mundo, algumas concessões por parte da Igreja tinham que ser feitas. De fato, os Papas concederam à Coroa de Portugal o controle virtual sobre a Igreja nos domínios ultramarinos. Trata-se do sistema de 'padroado'[...], que se baseia na outorga, pelo Pontífice Romano, de certo grau de tutela sobre Igrejas locais ou nacionais, a um administrador civil. em apreço do seu zelo, dedicação e esforços para difundir a religião e para estimular a obra de 'catequese' dos autóctones. O controle exercido pelo padroado se estendia desde questões básicas, como a construção de igrejas e conventos, até assuntos referentes ao pagamento do clero, à nomeação de bispos, à aprovação de documentos, etc. Durante toda a fase colonial a comunicação com Roma é extremamente escassa e passa necessariamente por Lisboa (HI-86 - História do Cristianismo, p.1).

Essa íntima ligação entre Estado e Igreja nos domínios portugueses, aliada a um relativo distanciamento do poder de Roma, se trouxe, por um lado, uma série de privilégios católicos em terras brasileiras, por outro, revelou-se, com o caminhar histórico, fonte de enfraquecimento do poder eclesial e motivo de conflitos intra Igreja-Estado no Brasil.

Ainda no período colonial, a expulsão dos jesuítas, em 1759, sob as ordens do governo de Pombal, revela, enfaticamente, a subordinação da Igreja ao poder do Estado português, evidenciando os motivos de queixa que prosseguiram por parte dos clérigos no Brasil.

Tal condição, instalada no período Colonial, prosseguiu acentuando divergências e conflitos no período Imperial:

A Igreja – declara Joaquim Nabuco, em artigo escrito no ano de 1873 – devia estar de acordo com os costumes dos nossos pais. Para isso o legislador constituiu o Imperador a primeira autoridade eclesiástica no país, no sentido que lhe pertence não só a escolha do pessoal, a formação da hierarquia da Igreja, como o julgamento supremo de todas as leis e decretos e dos concílios'. [...] Neste contexto se situa, p.ex., o artigo 102 da Constituição onde se fala do 'recurso' e do 'placet', como atribuições inerentes à soberania. [...] Pelo 'placet' a Coroa podia censurar todas as bulas, cartas e outros documentos eclesiásticos antes de sua publicação no país.

Chegou-se ao ponto de o monarca nomear professores para os seminários e indicar os textos a serem usados nos cursos eclesiásticos! (História do Cristianismo, HI-86, p.2).

O já citado movimento reformista católico no Brasil seguiu as orientações e os esforços de um movimento católico maior que se desenvolveu na Europa e que teve como grande referência a postura do Papa Pio IX (1846-1878). Foi do período em que a igreja esteve sob a condução deste, a publicação, em 1846, da encíclica *Quanta Cura*, cujo anexo, *Syllabus errorum*, apresentou-se como documento de repercussão notória até a abertura do Vaticano II (1962-1965) (SUFFER, 2001, p.396).

O *Syllabus* identifica-se como um instrumento revelador da postura da Igreja frente ao movimento da modernidade que invadiu a Europa, mais particularmente, frente às transformações radicais que se desencadeavam sob as “Luzes” do século XVIII e da Revolução Francesa de 1789.

A Igreja, com seu poder e dogmas, tinha sido representante do Antigo Regime, ao lado da nobreza e do Estado Absolutista, que os revolucionários do século XVIII empenharam-se em abortar. Se seu poder já havia sido fortemente abalado pelo movimento Renascentista e pela Reforma Protestante do século XVI, a Revolução francesa e toda uma onda revolucionária que avançou pela Europa no século XIX, incluindo aí o movimento do *Risorgimento*, pela unidade do Estado

italiano, nascido por volta de 1840 concretizando-se em 1870, atingiram no cerne o poder dessa instituição.

Foi nesse clima de contestação e forte abalo que a Igreja promoveu um esforço vital no sentido de reformar suas estruturas, buscando coesão interna por meio de posturas de enfrentamento dos valores de um mundo moderno, racional, liberal, revelando as contradições de uma instituição que buscava reorganizar-se e fortalecer-se, mostrando novamente sua face reacionária. Os valores traduzidos no *Syllabus* são reveladores desta postura:

Ora, ao contrário do que se dizia, o *Syllabus* comportava muitas verdades.

Denunciava, ao mesmo tempo, o racionalismo, porque chegava até a negar a divindade de Cristo; o galicanismo, na medida em que dava ao poder civil o direito de questionar as autoridades religiosas; o estatismo, porque exigia o monopólio do ensino para si e a abolição das ordens religiosas; o socialismo, por querer submeter tudo ao estado (a família, a propriedade, as liberdades de opinião); o economicismo, que considera a aquisição das riquezas o objetivo da organização social. Mais grave ainda, aos olhos dos redatores: o naturalismo, que afirma que a sociedade humana deve ser governada sem se levar em conta a religião; o que supõe a laicização das instituições, a separação da Igreja e do estado, a liberdade de imprensa, a igualdade dos cultos perante a lei, a equivalência das religiões (SUFFERT, 2001, p. 399).

No Brasil de equivalente período, esse movimento seguiu coeso ao projeto reformista da Santa Sé, tendo como pontos reivindicatórios centrais a autonomia da Igreja em relação ao poder imperial e a centralização do clero em torno de seu eixo aglutinador romano. Estado e Igreja deveriam manter entre si uma mútua colaboração, cabendo àquele proteger a ação pastoral sem, no entanto, ingerir-se na administração eclesial (HI-86, História do Cristianismo).

Registram-se três eixos norteadores principais da reforma católica no Brasil: um primeiro, constituiu-se, na década de 20, do século XIX, em torno do eixo Belém-Pará, sob o comando do arcebispo Dom Romualdo Antonio de Seixas (1827-1860), primaz do Brasil; o segundo, na diocese de Mariana, durante os anos 1940, sob a

direção de Dom Antônio Ferreira Viçoso; o terceiro, na década de 1950, por meio da diocese de São Paulo, sob a direção de Dom Antonio Joaquim de Melo.

Todos esses movimentos tiveram como propostas centrais a moralização/sacralização do clero e a renovação pastoral, consideradas urgentes diante dos desvios morais e do enfraquecimento organizacional que permeavam a Igreja no Brasil (HI-86, História do Cristianismo).

Há que se considerar, ainda nesse processo, os esforços que vinham sendo empreendidos por um movimento clerical baseado no espírito reformista tridentino, sob forte influência dos lazaristas, valendo destacar a dedicação destes clérigos em missões populares.

O movimento reformista católico, no Brasil, trouxe em seu bojo as contradições de um projeto que se faz reacionário no sentido de seguir, o mais fielmente possível, as orientações da Santa Sé, no que foi denominado de “corrente ultramontana”, dos quais se dizia que eram “mais papistas do que o próprio Papa” (DEL PRIORE & VENANCIO, 2001, p.263).

Essa postura revela-se reacionária e intransigente, sobretudo, levando em conta que, no Brasil do século XIX, viu afirmar-se entre as elites nacionais uma forte tendência liberal, republicana, sob os parâmetros europeus e norte-americanos de modernidade.

Por outro lado, mesmo avaliadas suas limitações, esse movimento da Igreja revela aspectos positivos, particularmente no que diz respeito aos efeitos que essa reforma teve sobre o campo educacional brasileiro, em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX:

Partindo de um bispo do interior de Minas, pouco a pouco o movimento foi crescendo e se espalhando por outras regiões. Surgiu assim um clero de 'novo espírito, orientado pela nova figura do pastor 'apóstolo e santo', que, aos poucos, foi substituindo a antiga imagem do bispo administrador e político, do período colonial.

[...] Em sua grande maioria, os líderes do movimento de renovação eram homens de profunda espiritualidade, persuadidos de sua missão e dispostos a conduzi-la com toda a fidelidade e intransigência, sem permitir tergiversações (HI – 86, História do Cristianismo, p.13).

Foi neste cenário matizado por um movimento reformista católico, conduzido sob a centralização igualmente reformista da Santa Sé, em que se entrelaçaram tal movimento e as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais de um país que dava sinais visíveis de adesão a um projeto modernizador liberal, republicano, capitalista, que deve se buscar entender a ênfase que a Igreja veio a dar à educação como instrumento ao mesmo tempo regenerador do homem-cidadão e fortalecedor dos ideais cristãos-católicos.

Em fins do século XIX e mais acentuadamente a partir da proclamação da República – registrando a separação oficial entre Estado e Igreja -, foi que esta se beneficiou de sua autonomia e da liberdade de ensino já garantida pela Lei de 20 de Outubro de 1823, para se afirmar como força maciça no processo escolar educacional brasileiro.

Sob este panorama histórico que se podem promover esforços para compreender o projeto educativo desenvolvido pelo Pe. João Francisco Siqueira de Andrade – ou Pe. Siqueira –, como é tratado na Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, projeto que ganhou feições concretas em 22 de Janeiro de 1871, quando foi inaugurada em Petrópolis (RJ) a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, tendo como objetivo:

Educar as meninas desvalidas de proteção e amparo que pudessem, no futuro viver honestamente de seu trabalho – quer como boas mães de família, quer como empregadas domésticas, quer como representantes do magistério, conforme as suas inclinações e aptidões naturais (BAGGIO, 1987, p. 29).

Dessa forma, empreendeu-se uma verdadeira cruzada pela educação católica, ocupando as enormes brechas existentes nesse setor e, de alguma forma, atendendo aos clamores e denúncias da sociedade brasileira diante dos poucos mecanismos de escolarização historicamente registrados no país.

3.3 Considerações

O cenário apresentado a seguir se reporta à capital do império brasileiro em meados do século XIX, que revelava uma realidade não muito distinta da retratada por José Murilo de Carvalho (1987) ao se referir a ela por ocasião da proclamação da República.

Longe das luxuosas cortes européias, a capital da monarquia brasileira, em 1838, possuía cerca de 37 mil escravos numa população total de 97 mil habitantes, e em 1849, em uma população de 206 mil pessoas, 79 mil cativos. Além disso, 75% dos escravos eram, em média, africanos, dado que indica a importância da população de cor na cidade do Rio de Janeiro. Por outro lado, os grupos indígenas, tão afastados da corte e dizimados de forma bastante sistemática, eram convertidos, porém, em símbolo da monarquia. Distantes enquanto realidade, ganhavam vida na representação: nos quadros e alegorias, nas esculturas e nos títulos de nobreza.

Nesse ambiente, a corte e os paços representavam ilhas com pretensões européias cercadas de mares tropicais, e sobretudo africanos, por todos os lados. Testemunhos de época falam de como as ruas eram tomadas pelos negros – escravos ou não -, que se dedicavam às mais diferentes ocupações e preenchiam os lugares com seus gestos, cores e expressões tão peculiares (SCHWARCZ, 1998, p.13).

O simbólico da cena vinha traduzir as marcas do contraditório na história do Brasil. O discurso intra-elites tinha como meta construir aqui uma “nação moderna”, com um glorioso futuro “progressista”. Entretanto, a realidade que se constatava era

a de um povo negro, indígena, mestiço, acrescido agora de tons europeus pela leva de imigrantes que chegava ao país na esteira da substituição da mão-de-obra escrava, em fins do século XIX.

Diante dessa realidade, que tinha como forte matiz um analfabetismo maciço, pontuado por poucos nichos de alfabetizados, alheios, estes últimos, em sua formação escolar/educativa, às reais necessidades locais, o que se colocava como debate central é o papel a ser exercido pela educação, como fator de “regeneração” social e de formação do cidadão que deveria servir à República que se anunciava e veio a concretizar-se em 1889. À cidadania nunca existida neste “paraíso dos trópicos” quer se suceder uma cidadania “concedida” a um povo “indolente e bom”, carente, entretanto, sob a perspectiva dos construtores da modernidade, da proteção de uma elite esclarecida que tinha por missão concretizar um projeto de Estado-nação brasileiro.

A pretensão das abordagens empreendidas neste capítulo foi tecer o pano de fundo teórico/histórico acerca do panorama educativo europeu ocidental e brasileiro, em seus imbricamentos, com o objetivo de propiciar instrumentos para a compreensão das representações construídas para a educação brasileira, na busca de referenciais que permitam, no limite possível, analisar as apropriações que conduziram a prática educativa de um padre brasileiro, que se empenhou em um projeto de educação infantil, feminina, profissionalizante, com um viés aberto à formação de “professoras nacionais”, marcando o cenário da educação da cidade de Petrópolis em fins do Império. Extrapolando seu projeto inicial, esse padre assentou, com bases sólidas, uma proposta para a educação, que redundou na criação de uma congregação religiosa, feminina, brasileira – repita-se, fato incomum no período-, vindo essa Congregação, no decorrer de seu percurso histórico, marcar o

cenário da educação feminina, na formação de professoras, com a instalação de um colégio na cidade de Monte Carmelo/MG, no ano de 1939.

Micro e macro se interpenetram, interpelam-se, imiscuem-se em frestas de uma história que se constrói entre sinais e leituras de um passado que provocam sempre um novo olhar, um novo percurso pelos caminhos da pesquisa histórica. Nesta perspectiva, o terreno da história da educação é sempre um campo fértil a ser perscrutado, pois traz em si o homem em sua teia maior de relações, na construção do saber-se, do fazer-se na sua condição de ser social.

CAPÍTULO III

4 PÁTRIA OU MÁTRIA? MULHER, HONRA, FAMÍLIA, ESTADO-NAÇÃO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO HISTÓRICA DA REPÚBLICA BRASILEIRA

Este capítulo propõe-se a analisar as representações que entrelaçam a condição social da mulher, família, honra, construção do Estado-Nação brasileiro e educação, esta última como vetor de civilização e progresso, nas primeiras três décadas da República brasileira. Pretende-se, desta forma, delinear os pressupostos que permitam repensar a escola feminina confessional católica dirigida pela Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, na cidade de Monte Carmelo/MG (1939, década de 1970), como espaço de educar em que mulheres – freiras e alunas – recriam condutas e pensares, entre apropriações que impõem àquelas matizes peculiares.

Nas primeiras décadas do período republicano brasileiro, preocupações com o que o “povo” pensava e com a conduta deste preocupavam, de modo particular, as elites brasileiras. Estas tinham, entre suas convicções, que seria importante considerar, na afirmação do novo regime de governo, o elemento “povo”, seus “pensamentos”, bem como a educação como fator de conformação destes à “nova ordem” que se pretendia estabelecer.

Elaborações e reelaborações foram levadas a efeito, num esforço significativo para fazer do país uma “nação civilizada”, tendo como parâmetro civilizatório, especialmente, o modelo europeu.

Este capítulo desenvolve-se, pois, no sentido da busca das relações das questões apontadas, por se considerar que são significativas para a compreensão da história da educação no Brasil, com ênfase especial na educação feminina católica, a qual merece atenção e significados especiais no período tratado.

Nesta análise histórica, em nível macro, levam-se em consideração as abordagens propostas por Roger Chartier, em que práticas, representações e apropriações desenvolvem-se num processo dinâmico de interpelação, de leituras diversas, de articulações sociais ímpares, de autonomia do sujeito histórico, propiciando um contexto histórico sempre em movimento.

4.1 República brasileira e modernidade

Quando se vêem, na atualidade, Governo e mídia no Brasil se reportarem a expressões como “espetáculo do crescimento”, torna-se possível associar a representação dessa “chamada” a outras “conclamações” feitas ao país em épocas passadas.

O “sonho do progresso” freqüenta nossa construção histórica desde a sua fundação, e é tema recorrente nos discursos elaborados, particularmente, por nossas elites, numa perspectiva idealizada, que parece nunca atingir o modelo desejado.

Há sempre um sentimento de frustração, mesclado, contraditoriamente, pela perspectiva futurista, de algo em que se deve empenhar num esforço hercúleo para atingir.

O estigma do “atraso” parece sempre “renascer das cinzas”, rememorando, por vezes, o imaginário colonizador europeu sobre as terras do Novo Mundo. No imaginário europeu-lusitano dos séculos XV/XVI, impregnado ainda pelos pressupostos cristão-medievais, a dualidade bem/mal, céu/inferno, Deus/demônio, passado o primeiro momento de encantamento pelas “terras descobertas d’além mar”, permite que impressões nefastas passem a circular mediante as relações que se estabelecem entre o colonizador e a vivência dos que se pretende colonizar.

Segundo Chain (2003, p. 80-81),

A empreitada de atravessar mares desconhecidos, encontrar povos considerados bizarros ou até mesmo dados como inexistentes e aportar em terras até então ignoradas passou rapidamente do caráter idílico proporcionado pelos atributos exuberantes da nova natureza ao caráter infernal proporcionado pelo encontro com humanidades inéditas que sequer suspeitavam dos padrões de ser e agir cristãos. Em oposição à percepção da esfera natural, portanto, o domínio humano foi infernalizado, bestializado e animalizado ‘[...] em proporções jamais sonhadas por toda a teratologia européia [...]’ desenvolvendo-se no imaginário daqueles que tomavam contato com os, até então, ignotos seres humanos das incorretamente denominadas “Índias Ocidentais”, **a infeliz e devastadora certeza de uma humanidade inviável.** (grifo nosso)

Se o imaginário dos colonizadores sobre as terras brasileiras, em seus contatos primeiros, foi pontuado pela visão demonizadora destas, considerando estar aqui presente uma “humanidade inviável” (CHAIN, 2003), no decorrer de nossa construção histórica esse imaginário foi ganhando nuances mais suaves, entretanto, prosseguindo impregnado por uma concepção de inacabado projeto civilizador.

A passagem do sistema monárquico para o sistema republicano reacendeu entre as elites brasileiras, o ânimo relativo à concretização da historicamente desejada e perseguida modernidade civilizadora. Estava-se novamente frente ao desafio de fazer deste país uma “nação civilizada”.

Diversos são os problemas que se apresentavam para a condução e conclusão de tal aspiração, considerando-se a construção de um país marcado por

desigualdades étnicas, culturais, sociais, econômicas, políticas, onde a diversidade nunca foi respeitada ou reconhecida como alteridade. Prevaleceu, aqui, historicamente, a crença na superioridade do europeu civilizado e sua descendência, colocando-se este em suas representações nesse “além mar” na condição de permanente mando e comando sobre os inferiorizados nessa relatividade, tanto do ponto de vista étnico - índios, negros africanos, mestiços de toda ordem, bem como do ponto de vista das diferenças sociais – escravos, libertos, operários, enfim, todos os “pobres e desvalidos” que permeavam a cena social.

Fazer nessa mistura tão heterogênea, historicamente percebida sob fortes elementos discriminatórios por parte das elites, incluídas naquela as ditas “classes perigosas”, a conformação do contexto de um Estado-nação republicano, organizado sob os princípios do Liberalismo, numa perspectiva futura de ordem, progresso e modernidade, redundou, naquele momento histórico, num imenso desafio. Desafio que implicou arranjos e rearranjos, conciliações tecidas em meio a permanentes contrapontos filosóficos e políticos, embates entre grupos que divergiam nem sempre sobre aspectos estruturais, mas, sobretudo formais, no que diz respeito a como constituir um projeto que preservasse em seu cerne o ideário já estabelecido intra-elites.

Prevaleciam, nesse ideário civilizatório as fortes marcas trazidas do modelo fundador do Estado independente e de uma modernidade tecida entre conservadorismo e liberalismo, na implantação de um particular capitalismo brasileiro, sem rupturas significativas entre os pressupostos básicos da economia agroexportadora e industrialização e, principalmente, preservando a estrutura socioeconômica elitista e excludente.

Enquanto nas repúblicas norte-americana e francesa, modelos por excelência para os nossos construtores da nação, prevaleciam princípios tais como a autonomia da sociedade civil, a defesa do indivíduo contra o poder, o entusiasmo coletivo, a busca da liberdade, da igualdade e da felicidade, enfim, dos direitos universais do cidadão, no Brasil, segundo Carvalho (1990, p. 30), “Simplesmente não havia preocupação com o público. **Predominava a mentalidade predatória, o espírito do capitalismo sem a ética protestante.**” (Grifos nossos)

Segundo Carvalho (1987), aos traços do liberalismo monárquico brasileiro, poucos acréscimos se fizeram na Constituição republicana: a Lei de Terras (1850) liberara a propriedade rural; a Lei das Sociedades Anônimas, de 1882, o capital; a abolição da escravatura (1888), o trabalho; a Constituição de 1824 já estabelecia a liberdade de manifestação do pensamento, reunião, profissão e concedia a garantia da propriedade. Aos direitos civis, pouco se acrescentou. Paralelamente, se a Constituição republicana extinguiu o voto censitário, incluiu em suas prerrogativas a exigência da alfabetização, de igual forma excludente, num país em que a imensa maioria da população era analfabeta. Cita o mesmo autor que, na eleição de 1894, apenas dois por cento da população eram eleitores. Acresce-se a tudo isto a prática do jogo político de cartas marcadas, rotina que prevaleceu, enfaticamente, pelo menos, nas duas primeiras décadas do período republicano, sob o controle dos líderes políticos locais, orquestrados pela esfera federal. Tem-se, assim, no Brasil, um arremedo, com características peculiares, de um sistema de cidadãos ativos e inativos, onde:

Só os primeiros são cidadãos plenos, possuidores do jus civitatis do direito romano. O direito político, nesta concepção, não é um direito natural: é concedido pela sociedade àqueles que ela julga merecedores dele. [...] Sendo função social antes que direito, o voto era concedido àqueles a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação. [...] **Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização** (CARVALHO, 1987, p. 44) (grifos nossos).

Nessas condições, permaneceu o desafio de promover a conciliação entre tendências conflituosas na construção da república brasileira: modernizar o país sob parâmetros civilizatórios europeus, mantendo, entretanto, a ordem numa estrutura social que não pretendia abrir mão de suas concepções moralistas conservadoras, fortemente fundamentadas nos preceitos cristãos, predominantemente católicos, impregnados, naquele momento em particular, de um conservadorismo que buscava reafirmar a presença da Igreja no mundo marcado pelos reflexos das revoluções liberais burguesas, sob o ideário da Ilustração.

4.2 Pátria ou mátria? representações do feminino na República e educação

Dos filhos deste solo
és mãe gentil,
Pátria amada, Brasil.”
(Hino Nacional Brasileiro)

Uma abordagem das condições de vida que prevaleciam na capital da República – o Rio de Janeiro –, em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, pode permitir que se compreendam as inquietações que freqüentavam o imaginário das elites brasileiras diante da tarefa que julgavam ter a empreender frente às suas aspirações. A capital deveria ser, no mínimo, um referencial do projeto civilizatório a que se aspirava para o país.

Segundo Carvalho (1987, p. 16):

Em termos absolutos, tem-se que a população quase dobrou entre 1872 e 1890, passando de 266 mil a 522 mil. A cidade teve ainda de absorver uns 200 mil novos habitantes na última década do século. Só no ano de 1891, entraram 166.321 imigrantes, tendo saído para os estados 71.264.

Ao crescimento demográfico, acrescentavam-se as características dessa população: etnicamente diversa, incluindo um grande contingente de negros e imigrantes europeus, bem como sua composição social e ocupacional – escravos libertos que aumentaram significativamente o número de desempregados e subempregados, engrossado esse contingente pelo expressivo êxodo rural, proveniente da região cafeeira, bem como o aumento da imigração estrangeira, particularmente, de portugueses. O grande problema traduzia-se, pois,

[...] no acúmulo de pessoas em ocupações mal remuneradas ou sem ocupação fixa, Domésticos, jornaleiros, trabalhadores em ocupações mal definidas chegavam a mais de 100 mil pessoas em 1890 e a mais de 200 mil em 1906 e viviam nas tênues fronteiras entre a legalidade e a ilegalidade, às vezes participando simultaneamente de ambas. Pouco antes da República, o embaixador português anotava: 'Está a cidade do Rio de Janeiro cheia de gatunos e malfeitores de toda a espécie'. [...]

.....

Esta população poderia ser comparada às classes perigosas ou potencialmente perigosas de que se falava na primeira metade do século XIX. Eram ladrões, prostitutas, malandros, desertores do Exército, da Marinha e dos navios estrangeiros, ciganos, ambulantes, trapeiros, criados, serventes de repartições públicas, ratoeiros, recebedores de bondes, engraxates, carroceiros, floristas, bicheiros, jogadores, receptadores, pivetes (a palavra já existia). E, é claro, a figura tipicamente carioca do capoeira, cuja fama já se espalhara por todo o país e cujo número foi calculado em torno de 20 mil às vésperas da República. Morando, agindo e trabalhando, na maior parte, nas ruas centrais da Cidade Velha, tais pessoas eram as que mais compareciam nas estatísticas criminais da época, especialmente as referentes às contravenções do tipo desordem, vadiagem, embriaguez (CARVALHO, 1987, p. 17-18).

É possível concluir, que não era esse exatamente, o perfil dos personagens sobre os quais se pretendia afirmar a “moderna e civilizada” República brasileira.

Tal situação implicou, por outro lado, o crescimento dos males decorrentes da ausência quase absoluta de uma infra-estrutura habitacional e de saneamento básico adequados: proliferação de varíola, febre amarela, malária, tuberculose, males comuns entre a população da capital.

Numa perspectiva de constituição e/ou reafirmação da ordem, da civilidade e da modernização do país, tornara-se particularmente preocupante para as elites brasileiras a conformação das “classes perigosas” nesse contexto.

Segundo Chalhoub (1996), estas já faziam parte das discussões na Câmara de Deputados do Império, nos meses que se seguiram à abolição da escravatura, no ano de 1888. Esses parlamentares se pautaram nas colocações de M. A. Frégier, um alto funcionário da polícia de Paris, para, em suas apropriações, estabelecerem a caracterização das “classes perigosas” que os preocupavam, sobremaneira, na acomodação desses “diferentes” na sociedade brasileira. Em seu esforço para analisar a lei de repressão à ociosidade, a comissão parlamentar, fez das idéias de Frégier uma verdadeira babel interpretativa (CHALHOUB, 1996).

[...] para os nobres deputados, a principal virtude do bom cidadão é o gosto pelo trabalho, e este leva necessariamente ao hábito da poupança, que, por sua vez, se reverte em conforto para o cidadão. Desta forma, o indivíduo que não consegue acumular, que vive na pobreza, torna-se imediatamente suspeito de não ser um bom trabalhador. Finalmente, e como o maior vício possível em ser humano é o não-trabalho, a ociosidade, segue-se que aos pobres falta a virtude social mais essencial; em cidadãos nos quais não abunda a virtude, grassam os vícios, e logo, dada a expressão ‘classes pobres e viciosas’, vemos que as palavras ‘pobres’ e ‘viciosas’ significam a mesma coisa para os parlamentares.

Uma vez cometida esta abstração ou imprecisão, na origem do raciocínio, [...] o resto se segue como que naturalmente: os pobres carregam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade; juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos. Por conseguinte, conclui decididamente a comissão, ‘as classes pobres [...] são [as] que se designam mais apropriadamente sob o título de – classes perigosas – (CHALHOUB, 1996, p. 22).

Diante de um quadro tão desolador, caberia ao Estado agir com rigor no controle social e, em especial, da classe de trabalhadores que estava ainda por se constituir nos moldes adequados à modernização do país (CHALHOUB, 1996).

À periculosidade social acima definida, acrescem-se as preocupações dos teóricos da eugenia, traduzidas na naturalização dessas diferenças. O brasileiro seria, assim, uma raça em formação. Objetivava-se uma política de aperfeiçoamento

desta, de “branqueamento progressivo”, que resultasse na desejada formação de um corpo saudável, belo, branco, harmonioso, nobre quanto ao caráter espiritual (RAMOS, 1981). Nesta perspectiva, “A beleza do corpo definiria o grau de desenvolvimento da raça e da nação” (RAMOS, 1981, p. 294).

Se, entre as “classes perigosas”, a situação era de completa “desordem”, considerava-se que entre as elites ela também imperava: “O pecado popularizou-se, personificou-se” (CARVALHO, 1987, p.27). Tal avaliação decorre da política econômica do, então, ministro Rui Barbosa, nos primórdios do governo republicano, pejorativamente, denominada “Encilhamento”. Avaliou-se que, em conseqüência, se instalou no país uma verdadeira jogatina financeira, desorganizando economicamente o país e fazendo prevalecer a desonestidade e o enriquecimento ilícito: “A confiança na sorte, no enriquecimento sem esforço pelo trabalho honesto parece ter sido incentivada pelo surgimento do novo regime” (CARVALHO, 1987, p. 28).

A República instalava-se assim, no Brasil, sem uma configuração e uma aceitação pertinente, tendo, ainda, como problema, organizar outro pacto de poder que substituísse com maior legitimidade a monarquia. Tarefa nada fácil para um povo que tinha sua história impregnada por três séculos de elitismo, exclusão e um conservadorismo ibérico permeado historicamente por traços medievais-cristãos, que perpassava todos os meandros das relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Segundo Carvalho (1990, p. 24), **“Substituir um governo e construir uma nação, esta era a tarefa que os republicanos tinham de enfrentar”**. (grifos nossos)

Fazia-se necessário, no entender das elites, convencer o povo da legitimidade do novo regime, bem como conformá-lo aos padrões políticos republicanos e à

organização socioeconômica “moderna e civilizada”. As estratégias de convencimento e legitimação do ideário republicano encontraram obstáculos, primeiramente, entre os próprios defensores do novo regime.

Referindo-se a Carvalho (1990), citam-se aqui algumas das propostas desses grupos: os proprietários rurais defendiam o modelo americano do pacto individualista, o federalismo e o bicameralismo. Entretanto a proposta liberal no Brasil diferia em essência da americana na consagração da desigualdade social vigente, na sanção da lei do mais forte – caracterizando, assim, um darwinismo social de conotações profundamente autoritárias.

No setor urbano, particularmente entre os pequenos proprietários, profissionais liberais, jornalistas, professores e estudantes, se não agradava a proposta anterior, da mesma forma seus interesses não comungavam com os pressupostos de uma igualdade jacobina de cidadão.

Por último, citam-se os positivistas, grupo que teve participação significativa na implantação do novo regime. Entre eles prevalecia a opção por uma ditadura republicana, com um executivo forte e intervencionista, que conduzisse o país ao progresso sob os preceitos da ordem, praticando, assim, uma política social com marcas paternalistas (ou maternalistas?), visando incorporar o proletariado à sociedade moderna. Embora nenhum deles tivesse entre si a unidade necessária e disputasse, no espaço intra-elites, as concepções filosóficas e políticas qualificativas da República, concordavam que era essencial a busca de uma identidade coletiva para o país, de uma base comum para a construção da nação.

Traçado esse pano de fundo histórico, encaminha-se esta análise no sentido mais específico do ponto que aqui a ela interessa: as representações do feminino e

suas implicações na constituição da nação republicana, tendo como vetor principal a educação.

Presenciam-se significativos esforços, e aí se destacavam os positivistas, na construção de uma imagem representativa da República brasileira que alcançasse significado simbólico para o povo. Tentativas foram feitas no sentido de representá-la nos moldes da República francesa, em que predominou a imagem feminina. Esta representação vinha, entretanto, associada à questão da liberdade, cuja “inspiração veio de Roma, onde a mulher já era símbolo de liberdade” (CARVALHO, 1990, p.75). O sentimento de liberdade no Brasil, entretanto, não tinha legitimidade. Clamava, então, o republicano Alberto Torres (apud. CARVALHO, 1990, p. 33): “Este Estado não é uma nacionalidade; este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos”. Se, na República francesa, a imagem feminina ganhou forte significado, isto se deu pelo expressivo envolvimento das mulheres das classes populares no processo revolucionário e na constituição da nova ordem política e social. Essa construção, em seus deslocamentos de significado, que acompanharam as diversas fases do processo revolucionário na França, unificou-se, no momento que precede a Terceira República francesa, na figura de Mariane, nome popular de mulher, passando a sintetizar as representações anteriores (CARVALHO, 1990).

No Brasil, representação similar não ganhou credibilidade no imaginário popular, entre outros argumentos apresentados por Carvalho (1990, p. 94), porque “a representação artística da mulher pelos pintores brasileiros passava muito longe da mulher do povo”. Ou ainda, segundo o mesmo autor (1990, p. 95), porque “A mulher que os melhores pintores da época apresentavam não tinha lugar no mundo

da política, não tinha lugar fora de casa, a não ser nos salões e nos teatros elegantes, ou nas butiques da rua do Ouvidor”. Diante disso:

Os obstáculos ao uso da alegoria feminina eram aparentemente intransponíveis. Ela falhava dos dois lados – do significado, no qual a República se mostrava longe dos sonhos dos seus idealizadores, e do significante, no qual inexistia a mulher cívica, tanto na realidade como em sua representação artística (CARVALHO, 1990, p. 96).

Se não coube à mulher freqüentar as representações simbólicas da República brasileira, foi a ela, entretanto, que recorreram para representar os padrões de moralidade que deveriam prevalecer na nova sociedade republicana.

Controle da sexualidade, preservação da honra, da moral, da família, da disciplina, implementação do binômio saúde-higienização e construção de uma nação civilizada foram pressupostos fortemente vinculados às práticas dos republicanos dos primórdios do regime, extrapolando tais associações, de forma significativa, para o governo Vargas. A educação foi, por excelência, apregoada como o veículo de concretização de todos esses pressupostos, sendo a mulher o seu agente condutor.

Na conformação do modelo de sociedade ideal, uma verdadeira mescla de vertentes políticas e filosóficas pontuaram as representações republicanas, tecendo, em uma mesma teia, fios do positivismo comtiano, do moralismo cristão-católico, do liberalismo em suas diversas conotações, para citar apenas as mais influentes correntes de pensamento.

De acordo com o comtismo reconfigurado após o encontro de Comte com Clotilde de Vaux em 1845, família e pátria eram elementos imprescindíveis no progresso da humanidade, sendo que “De especial importância é a ênfase dada por Comte à noção de pátria. A pátria é a mediação necessária entre a família e a humanidade, é a mediação necessária para o desenvolvimento do instinto social. [...]”

A pátria perfeita deveria ter como característica os dons femininos do sentimento e do amor. A boa pátria será a mátria” (CARVALHO, 1990, p. 21-22) (grifos nossos).

Na disputa entre os ideários republicanos femininos, embora sob fortes apropriações do ideário positivista, prevaleceu a representação de mulher configurada pelo modelo cristão-católico conservador – “Maria” –, virgem imaculada, exemplo de submissão, de abnegação, de santidade inquestionável no cumprimento de sua missão de soberana pela graça divina e desprendida proteção. Segundo Carvalho (1990, p. 94), “A batalha pela alegoria feminina terminou em derrota republicana. Mais ainda, em derrota do cívico perante o religioso”.

A essa mulher dirigiram-se os olhares vigilantes, todos os cuidados em fazer dela a “rainha do lar”, figura terminantemente responsável pela educação e preparação dos “verdadeiros filhos da pátria”, mantenedora da harmonia e moral familiar e do lar e, por conseqüência, da pátria.

Coube-lhe a responsabilidade de colocar em prática as medidas higiênicas, fazer vigorar na família e, por extensão, na sociedade os tão propalados saberes médicos, popularizando um conhecimento científico útil à boa ordem social.

De uma visão progressista, de caminhar rumo ao futuro, da boa educação dada aos filhos no lar, dependeria o aprimoramento moral da sociedade brasileira, rumo à civilização. A rearticulação/(re)significação dos preceitos morais-cristãos, impregnados, ainda, de medievalismo, fez-se entre avanços e permanências, construindo um novo código de conduta.

Apropriações foram feitas entre elementos antagônicos, particularizando sobremodo, a tessitura do código social: a uma pretendida modernidade cosmopolita vêm se associar concepções patriarcais de honra e nação; se modernizar a nação

tornou-se um verdadeiro dogma nacional, noções tradicionais da moral cristã-católica reacenderam, com vigor, preceitos como o da honra feminina, calcada na virgindade como atributo de pureza e preservação da família. Novamente presente o mito da Eva pecadora em contraposição ao de Maria, pura, com traços de divindade. Nessas apropriações, honra e civilização permaneciam intimamente ligadas, sendo mesmo pressupostos uma da outra. Segundo Caulfield (2000, p. 54),

O juiz e professor de direito Francisco José Viveiros de Castro expressou o sentimento de seus pares na virada do século quando declarou que ‘o respeito da honra da mulher não é um sentimento inato no homem e sim uma conquista da civilização, a vitória das idéias morais sobre a brutalidade dos instintos (grifos nossos).

Na incipiente sociedade burguesa brasileira, o espaço do lar ganha nuances novas, sendo a ele conferido um peso sentimental. Trabalho e lar tornaram-se campos incompatíveis com a imagem das mulheres de “boa família” (MONDAINI, 2003). Havia todo um esforço na constituição de uma nítida separação entre o público e o privado. Esse espaço era reservado aos seus, sendo questão de honra para o marido prover o sustento da mulher e de sua prole, bem como protegê-la dos homens intrusos da rua (CAULFIELD, 2000). Assim, o fato de a esposa não trabalhar – em casa ou fora – tornou-se sinal de status social, indicando o sucesso do marido na condução de seu papel de provedor (MONDAINI, 2003).

Uma clara distinção se estabelecia entre “mulheres honestas” e “mulheres desonestas”, sendo que a valorização da castidade das mulheres das classes privilegiadas, brancas, ficava instituída como fator de distinção entre estas e as mulheres pobres (CAULFIELD, 2000).

Nesse contexto, as mulheres eram sempre definidas em relação ao homem, sendo que a atuação da mulher em territórios atribuídos àquele era sinal de corrupção e desordem (MONDAINI, 2003).

A maternidade, por sua vez, era valorizada, ganhando mesmo auras de divindade, numa nítida vitória, particularmente no Brasil, da representação de Maria – “Mãe de Jesus” -, apropriada para a conformação do feminino sob os parâmetros civilizatórios então traçados. Segundo os higienistas do período, caberia à mulher, afora as atribuições já citadas, dar à luz filhos saudáveis e moralmente adequados (MALUF; ROMERO, 1981). Sendo assim, “Ela [a mulher] deveria compreender que o seu papel na sociedade era o de ser mãe, **uma vez que a ela iria caber a nova responsabilidade de, no espaço privado, preparar o cidadão para o domínio público**” (MALUF; ROMERO, 1981, p. 227) (grifos nossos). A elas se imputava, desta forma, a responsabilidade pelo desempenho de uma verdadeira missão civilizadora.

O perfil feminino construído nas relações sociais de gênero resultava, pois, na esposa casta, monogâmica, dócil, ordeira, moralmente pura, frágil, delicada, amorosa, conciliadora, responsável por transformar o espaço do lar num genuíno “recanto do guerreiro”. Em síntese, segundo Moraes (2003, p. 497), “A mulher é então **educada para ‘maternar’, cuidar dos outros**”. (grifos nossos)

Colocados em cena todos esses sujeitos, práticas, representações, apropriações e pressupostos que permeavam a cena dos primórdios republicanos no Brasil, faz-se mais significativa a análise da questão educacional naquele período.

“Classes perigosas”, operários, elites dirigentes e seus sucessores (entendam-se os do seu núcleo familiar ou de relações sociais); imigrantes, ex-escravos, mestiços; mulheres e homens; uma diversidade em cena quando se pretendia promover a unidade possível para se configurar uma nação nos moldes brasileiros de então. É recorrente a afirmação de que a educação seria o instrumento de conformação de tais sujeitos sociais nos moldes de uma

modernidade ordeira e progressista, com vistas à civilização nos trópicos. Todos careciam, sob diferenciadas formas, princípios, tempos e espaços, de se adaptarem aos “novos tempos”. Havia um burburinho constante a agitar os centros urbanos, entremeados por transformações que partiam, muitas vezes, do tempo longo do espaço agrário. Uma mobilidade se apresentava apontando para novas exigências e, ainda, provocando o reacender de permanências que reclamavam a tradição para dar conta do equilíbrio possível frente às reelaborações do tempo presente.

O tema educação era chamado mais uma vez à cena, agora, em uma perspectiva mais ampliada, bem como particularizada sob formas mais específicas de organização.

Se grande ênfase foi dada à educação no lar, no âmbito da família, fortes chamados eram feitos no sentido da ampliação da educação escolar, sistematizada, organicamente conduzida, pública, visando unificar o processo educacional no país, como pressuposto de unidade nacional.

Setores público e privado são conclamados a participar de uma verdadeira cruzada nacional pela educação popular. Se as elites diferiam entre si quanto à filosofia adotada ao procedê-la, eram, porém, unânimes em concordar que só mediante esta se conseguiria empreender o caminho rumo à civilidade. Era preciso, sobretudo, “edificar o espírito popular” com vistas à “democratização da sociedade brasileira” (BORGES, 2002). Mais que instruir, fazia-se necessário formar o caráter nacional, desenvolver faculdades e aptidões que preparassem para o trabalho no espaço industrial de produção, inculcar valores morais e cívicos que trouxessem credibilidade à nação.

O trabalhador carecia de conformação ao novo espaço produtivo, sendo ordeiro, dócil, colaborador, produtivo. Às “classes perigosas” – ou seja -, aos pobres,

em geral, faltava a mesma conformação, acrescentando-se, ainda, à educação a tarefa magnânima de cultivar o amor ao trabalho e o repúdio ao ócio degenerativo, improdutivo, gerador de desordens, entre uma gente na qual já, praticamente, se naturalizara (por preceito elitista) a condição de excluídos da nova ordem. Os fundamentos desse esforço assentavam-se na busca do ideal de harmonia e coesão social (BORGES, 2002).

Apresentava-se um verdadeiro arsenal de conclamações pela ampliação do número de escolas, bem como todo um esforço era exigido na unificação e na centralização do ensino, tanto nos estados quanto em todo o país, a cargo do Estado (BORGES, 2002).

O chamado pela educação traduzia-se num amplo movimento reformista que trazia, em seu bojo, o ideário liberal de democracia, mesclado, entretanto, pelos ideais positivistas de legalidade, ordem e desenvolvimento do país, numa perspectiva progressista (BORGES, 2002), bem como, no esforço cristão-católico para participar dessa empreitada. Nesse emaranhado de apropriações, elitismo, autoritarismo, conservadorismo eram prerrogativas sempre presentes.

A educação feminina fazia-se necessária, considerados os limites que objetivavam atender às necessidades que eram “próprias” das mulheres: às “moças de família” (entenda-se moças da elite) deveria ser dada uma formação que as habilitasse a transitar, com desenvoltura e sobriedade, nos ambientes sociais a elas reservados, como também, prepará-las para o papel de “rainha do lar” e para a maternidade, posição esta vislumbrada como única alternativa “digna” para uma “mulher honesta”. Entretanto, mesmo sendo o “trabalho fora de casa” visto de forma negativa, a educação feminina serviu, muitas vezes, em suas apropriações, em especial entre as mulheres das classes populares, para instrumentalizá-las para o

exercício profissional e paralela ascensão social, em ofícios como os de professora ou enfermeira.

Em outra vertente, a educação esteve no centro de um significativo debate entre representantes da Igreja Católica e republicanos, especialmente, os liberais. Travou-se uma verdadeira disputa nesse sentido, reafirmando, com isto, o valor atribuído à educação como mecanismo a ser utilizado, valendo da expressão de Carvalho (1990), para a “formação das almas” republicanas.

Nas décadas de 20 e 30 do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o debate se acentuou. Os defensores da corrente escolanovista se faziam aqui representar nas observações de Fernando de Azevedo. Segundo Gatti Júnior (1996, p.51), “Reformar para conservar, eis a fórmula que nos permite decifrar, no cenário nacional, a ação intelectual, acadêmica e política de um personagem da importância de Fernando de Azevedo. [...] Fernando de Azevedo é a expressão mais acabada, pelo menos no cenário educacional, das aspirações desta nova classe [a burguesia] que se consolida no Brasil dos anos trinta”. Acrescenta ainda Gatti Júnior (1996, p.51) que “Fernando de Azevedo ocupa um papel destacado em meio a um conjunto de intelectuais que objetivam, através da reforma educacional, promover a reforma social do país”. Pode-se identificar, na expressão das idéias desse intelectual brasileiro, uma mescla de princípios liberais e conservadores que pontuaram as prerrogativas educacionais dos escolanovistas brasileiros.

Passa-se, portanto, a discorrer sobre os referenciais norteadores desse movimento, reportando a Azevedo, em pronunciamento proferido por ele em 8 de setembro de 1927 (AZEVEDO, 1955). Três princípios foram apontados como norteadores dos grandes sistemas de organização escolar: da comunidade, da

escola pública, da escola para o trabalho. A educação popular teria como objetivo formar a personalidade autônoma, apta a participar da vida da comunidade. Ênfase era dada ao modelo de “escola ativa”, em que prevaleceria a experiência pessoal do aluno, desenvolvida em comum, assim como à escola única – “expressão da democracia social”. À escola primária caberia promover, essencialmente, a educação “moral e cívica das massas”. As escolas de formação técnica e profissional teriam como objetivo transformar o operário em elemento de progresso técnico, elevar-lhe o nível moral e intelectual, despertar a consciência sobre suas responsabilidades, de aperfeiçoar a técnica no sentido de maior produtividade no trabalho. Particular cuidado era direcionado à formação do magistério, sendo que a Escola Normal deveria ser preparada

... para ser **um viveiro de verdadeiros professores** para o ensino primário e desempenhar o papel que lhe cabe, de **sentinela sempre alerta** da ciência da educação em progresso constante. É preciso que esse círculo de formação profissional, em que **se apura a alma do educador**, se envolva, pela sua organização, numa atmosfera constantemente renovada de idéas e de **trabalho experimental [...]** (AZEVEDO, 1955, p.46) (grifos nossos).

Significativa atenção se expressava em relação à higiene escolar e à higiene física do aluno, sendo tradução expressiva do pensamento dos reformadores da Escola Nova a fala que se segue:

É preciso, por isto, que o Estado tome a si o encargo da educação, se disponha por **medidas eficazes de assistência social e sanitária, a vigiar sobre o aluno** para que elle se desenvolva com tudo que lhe pode **favorecer a saúde, conserva-la e preserva-la**. Cada aluno deve na ordem das coisas, **transformar-se à sua hora, num ‘factor de produção’**: sua vida é por assim dizer **hypothecada ao Estado**, isto é, a ‘comunidade socialmente organizada’ de que a família é parte integrante. (AZEVEDO, 1955, p.47, grifos nossos)

Ainda nesse sentido, a educação física era obrigatória e sistematizada como benefício preventivo à saúde. Sugeria-se que **professoras** fossem convocadas a auxiliar no acompanhamento médico dos alunos, empreendendo visitas sistemáticas

às casas/famílias destes, num **“trabalho missionário”** de educação higiênica das crianças e de suas famílias, **“missão” esta que só a “fé ardente” das mulheres poderia realizar** (AZEVEDO, 1955).

Considera-se que tais pronunciamentos, partindo de um dos intelectuais mais representativos do movimento escolanovista, podem dar a conhecer, em essência, os pressupostos que norteavam a educação, segundo esses pensadores. Chama-se a atenção para as expressões utilizadas, tais como **“viveiros de verdadeiros professores”, “sentinela sempre alerta”, “apurar a alma do educador”, “vigiar sobre o aluno”, “transformar em factor de produção”, “hypothecada ao Estado”, “trabalho missionário”, “fé ardente”,** por permitirem que se traduzissem as representações implícitas nas práticas de conformação ao universo produtivo, particular objetivo da educação escolar. Representações, ainda, de um contraditório projeto liberal, que propondo valer-se das técnicas participativas, em que o aluno era apresentado como personalidade autônoma na busca da construção do seu conhecimento, preconizava, entretanto, uma “vigilância” constante e sistemática sobre ele e sua família para que se pudesse garantir a eficácia do trabalho educacional na criação e preservação do “fator de produção”, “hipotecado ao Estado”. Paralelamente, a escola única – “expressão da democracia social” – visava manter um corpo nacional coeso, isento de disputas desagregadoras, tendo sempre em vista a ordem necessária à produtividade adequada a um sistema capitalista incipiente. Nesse contexto, o princípio da cidadania adquiriu uma leitura peculiar, reprodutora do caráter elitista e excludente que pontua a vida dos brasileiros.

Partindo da Igreja Católica, outras vozes se levantaram, contrapondo-se de forma enfática à proposta educacional escolanovista. Presente desde a fundação do projeto colonial português nas terras americanas, por quatro séculos, praticamente,

a única responsável pela educação no país, essa igreja não poderia omitir-se frente aos desafios educacionais que se pronunciavam no momento de afirmação do regime republicano. Separada do poder do Estado pela constituição de 1891, manifestaram-se no interior do clero, posturas divergentes quanto a essa condição.

Se, por um lado, entendiam alguns que essa “independência” poderia trazer maior autonomia à igreja, particularmente, quando se questionava a anterior condição, imposta pelo padroado, argumentavam outros setores sobre as perdas decorrentes da constituição de um Estado laico, separado dos dogmas religioso-católicos, ficando, assim, à mercê dos “perigos” que poderiam advir da influência do “racionalismo sem Deus”. Essa preocupação não era, entretanto, dirigida somente ao Brasil. Partindo da Santa Sé, um amplo movimento reformador foi empreendido para reafirmar os dogmas católicos, marcados pelo conservadorismo que pretendia, sobretudo, resgatar valores considerados ameaçados, na leitura dessa instituição, pelos avanços das idéias da Ilustração, amplamente propagados pelas revoluções liberais e que fluíam da Europa e América do Norte para outras partes do mundo.

No Brasil, esse movimento reformista ganhava corpo, inclusive, buscando de forma enfática a moralização do próprio clero, entendendo que a conduta moral deste estivera, até então, dissonante das exigências de um catolicismo balizador dos códigos de honra e moralidade. Se enfraquecida institucionalmente, a Igreja Católica promoveu uma verdadeira cruzada educacional, entendendo ser este o caminho para reacender entre os seus o espírito de conquista e de divulgação do evangelho em uma terra historicamente marcada pelo seu ideário cristão.

O confronto estabeleceu-se, portanto, entre liberais e católicos, entendendo estes últimos ser legítimo, que em um país de total formação católica, seus dogmas igualmente prevalecessem na formação dos valores do cidadão republicano.

A educação católica, em linhas gerais, teve por princípio formar as inteligências para a verdade. O objetivo central era garantir a formação religiosa e a educação pela fé. A concepção que orientava o pensamento cristão, num primeiro momento, baseava-se na teoria do pecado original. Todo o processo formador do ser humano é um processo de volta àquela imagem do homem perfeito, criado por Deus. Ou seja, não se trata de construir um novo ser, mas de voltar ao ser perfeito, destruído pelo pecado. A inspiração deste princípio é agostiniana e articulava as categorias de graça e pecado.

.....

Santo Agostinho marcou esta corrente da educação cristã, introduzindo a idéia do mestre interior, isto é, a função do mestre (da educação) não é transmitir verdades de fora para dentro, como se o discípulo fosse uma *tabula rasa*. Ele, na realidade, seria uma *tabula escrita* e o papel da educação é contribuir para que esse mestre interior se manifeste (PASSOS, 2002, p.187) (grifos do autor).

As discordâncias entre católicos e liberais expressavam-se, enfaticamente, quanto aos fins da educação; entretanto, mostravam-se os primeiros afeitos às “inovações” metodológicas propostas pela Escola Nova (ATHAYDE, 1931; BACKHEUSER, 1946). Duras críticas eram dirigidas pelos católicos quanto ao que entendiam como “naturalismo pedagógico”, “verdadeiro flagelo” que se disseminava pelo país, “corroendo aos poucos as células sadias de nossa nacionalidade” (ATHAYDE, 1931). Alertavam quanto aos perigos do escolanovismo, apontando os princípios deste movimento como uma “verdadeira ameaça ao futuro do Brasil e aos brasileiros como personalidade”, considerando que “Somos uma **matéria plástica por excelência**, nacionalidade em fusão que **cede ao martello dos forjadores** mais audaciosos e **prompta portanto para ser informada** por toda essa ‘revolução pedagógica copernicana’, como dizem os seus adeptos que nos vêm dos grandes centros do pensamento moderno...” (ATHAYDE, 1931, p. 141) (grifos nossos).

Reafirmava a corrente educacional católica a aceitação das inovações metodológicas em voga, expressando-se na voz de dois de seus ardorosos representantes, Alceu Amoroso Lima e Everardo Backheuser. Este último coloca entre as atribuições do professor “fazer o ensino ativo”, “ouvir dúvidas”, “atender a consultas”, “orientar atividades extracurriculares”, “estimular a cooperação em

classe”, “atender de forma afável às reclamações”, “manter a ordem sem provocar irritação”. Enfatizava a necessidade de um cuidadoso preparo pedagógico do professorado, habilitando-os para a prática na “**educação ativa**”, uma vez que o “ensino passivo está em desuso”. Como critério fundamental para a seleção de professores, indicava-se **a vocação**. Num sinal de que aceitava os progressos da psicologia e da ciência, sugeriu Backheuser (1946) que a vocação para o magistério e conseqüente seleção dos professores se desse por meio de “minuciosa observação – biológicas, psicológicas, biotipológicas”, valendo-se, inclusive, dos testes psicotécnicos, apesar de reconhecer a imprecisão e/ou ineficácia destes em tarefa tão delicada. Negava-se, ainda, a técnica pautada na “pura repetição”, e expunha-se a necessidade de haver entre os professores o “amor à investigação”. O professor devia ser um provocador de iniciativas por parte do aluno, “cultivando o interesse e o espírito de iniciativa”, fugindo do risco de ser considerado pelos alunos como um “fóssil”. A vocação para professor era colocada como um “pendor natural”, sendo indícios desta a sociabilidade e o amor. Sociabilidade que se revelaria em ser comunicativo, solidarizar-se com os alunos, ter amor ao próximo – caridade, gostar do convívio com “a esfuziante alegria” da juventude, enfim, “ter alma de educador”. O amor se revelaria na predisposição “desinteressada” para o exercício do magistério: “O **desinteresse pela riqueza**, acaso **pelas comodidades da vida**, ou seja, o **espírito de sacrifício**, precisa ser, pois, **um dos adornos** do professor” (BACKHEUSER, 1946, p.40) (grifos nossos).

Nota-se, pois, concordâncias entre os escolanovistas e educadores católicos, particularmente no que diz respeito à proposta da “escola ativa”, na ênfase dada à investigação como mecanismo de aprendizagem participativa por parte do aluno,

bem como a aceitação das colaborações da biologia, da psicologia e dos novos métodos da pedagogia para o sucesso da educação.

Conforme já abordado, o confronto entre as duas correntes educacionais manifestou-se de forma radical no que se refere aos fins da educação. Segundo Cury (2002, p. 49), ao expressar o pensamento de Alceu Amoroso Lima sobre os fins da educação, “A educação, ao formar o homem, só o faria integralmente, caso se elevasse da formação física (poder) à formação moral e religiosa (dever), passando pela intelectual (conhecer). A integralidade do homem suporia o encontro ou reencontro do homem com Deus sem o que a formação ficaria vazia ou incompleta, e a educação escolar seria uma das instituições sociais capazes de oferecer todos esses elementos”. Aponta Cury (2002, p. 48) uma crítica contundente de Alceu Amoroso Lima quanto aos fins educacionais dos escolanovistas, com a participação do Estado laico republicano:

Para ele [Alceu Amoroso Lima], a aplicação integral do mesmo [projeto educacional escolanovista] promoveria a destruição da Família como sociedade educativa e impor as bases de um monopólio estatal laico. À época desses escritos, ele responsabilizou o Estado Liberal-Burguês pelo surto do escolanovismo, pela apatia política e pela antecipação do caos social. O Estado Liberal, ao estimular o individualismo, aceleraria a luta de classes.

Enfim, o que se percebe na análise dessas concepções sobre educação, desenvolvidas no Brasil nas primeiras décadas do século XX, é que concordam todos em que é preciso formar o homem, conformá-lo à estrutura social, promover a coesão social, evitar os confrontos e a desagregação, impedir a desordem, promover a paz e a ordem entre os cidadãos da pátria, buscando a adesão, especialmente entre a classe trabalhadora e as ditas “classes perigosas”, a um código de conduta pautado na moralidade e na honra, pressupostos de uma nação civilizada.

No entanto, divergiam quanto à participação da religião do processo educacional; à supremacia da psicologia sobre a filosofia, conforme apontado por Alceu Amoroso Lima (ATHAYDE, 1931); à supremacia da liberdade e do individualismo reivindicada pelos escolanovistas e criticada pelos católicos, indicando estes que tais atributos utilizados sem a devida moderação, sobrepujando a autoridade e o senso de solidariedade, conduziriam ao enfraquecimento do espírito e ao aniquilamento da personalidade, tornando-se veículos de desordem e de inconformismo sociais (ATHAYDE, 1931); criticam os educadores católicos o materialismo, a ênfase no cientificismo, o modernismo escolanovista, contrapondo-se ao humanismo e à filosofia (ATHAYDE, 1931). Se, por um lado, concordavam em que família e Estado devem participar efetivamente no processo educativo, por outro, discordavam quanto à hierarquia dada pelos segmentos educacionais a tais participações: a família é tida como fundamental, pilar mesmo do processo, subordinada, entretanto, aos princípios da Igreja. O Estado, por sua vez, vem em terceiro lugar nessa hierarquia, devendo ser, sobretudo, um colaborador eficaz da Igreja nessa tarefa missionária. Quanto à escola, se os liberais a pretendiam laica, a Igreja a entendia como complemento e instância organizada e orgânica do trabalho educativo, colocando-se, hierarquicamente, entre a família e o Estado.

Segundo esse pensamento, a missão educativa da Igreja é um direito divino e natural. À sua missão educadora, segue o dever da família, que é uma instituição insubstituível no campo dos valores, das idéias e da formação das gerações. Nessa ordem hierárquica vem o Estado que deve cooperar com a Igreja e a família, proporcionando aos seus membros o desenvolvimento das atividades físicas, intelectuais, morais e religiosas. Essa hierarquia no campo da educação estava, portanto, assim determinada: Igreja – Família – Estado. Nesta ordem, a escola tem um papel complementar e intermediário entre o Estado e a família. Por isso, a escola deve continuar a missão da família, cooperando na formação intelectual, moral, religiosa da pessoa humana. (PASSOS, 2002, p. 1)

Por último, cabe apontar que se os liberais se propõem a educar o homem para o trabalho, aprimorá-lo como “fator produtivo” com vistas a torná-lo um

instrumento da ordem capitalista, os educadores católicos entendem a educação como missão evangelizadora, enquanto mecanismo que proporcione ao homem a elevação da alma e o conduza por caminhos que permitam o “encontro ou o reencontro do homem com Deus”.

4.3 Considerações

Importa implementarmos alternativas que partam do resgate do feminino, no homem e na mulher, e que, simultaneamente, incorporem as conquistas do patriarcado que beneficiam toda a humanidade. Urge resgatarmos o melhor de ambas as tradições, a do matriarcado e a do patriarcado, seja como instituições históricas e culturais, seja como arquétipos e valores. Importa inseri-las num novo paradigma no qual os princípios masculino e feminino, os homens e as mulheres juntos, inaugurem uma nova aliança de valorização da alteridade, apreço da reciprocidade e da potenciação das convergências em vista da salvaguarda da integridade do criado e da garantia de um futuro esperançoso para a humanidade e para o planeta Terra. (MURARO; BOFF, 2002, p.20)

Retorna-se às indagações que nortearam este trabalho: PÁTRIA OU MÁTRIA? Que representações permeiam a condição feminina, a família, a questão da honra, a questão educacional, o Estado-Nação na formação histórica da República Brasileira? Segundo Chauí (2000, p. 15),

Esta palavra [pátria] também deriva de um vocábulo latino, *pater*, pai. Não se trata, porém, do pai como genitor de seus filhos – neste caso, usava-se *genitor* –, mas de uma figura jurídica, definida pelo antigo direito romano. *Pater* é o senhor, o chefe, que tem a propriedade privada absoluta e incondicional da terra e de tudo o que nela existe, isto é, plantações, gado, edifícios (‘pai’ é o dono do *patrimonium*), e o senhor, cuja vontade pessoal é lei, tendo o poder de vida e morte sobre todos os que formam seu domínio (casa, em latim, se diz *domus*, e o poder do pai sobre a casa é *dominium*), e os que estão sob seu domínio formam a *familia* (mulher, filhos, parentes, clientes e escravos). Pai se refere, portanto, ao poder patriarcal e pátria é o que pertence ao pai e está sob seu poder.

.....

A partir do século XVIII, com as revoluções norte-americana, holandesa e francesa, ‘pátria’ passa a significar o território cujo senhor é o povo organizado sob a forma de Estado independente.

Inaugurada a República no Brasil, marcada, já na fundação, pelo ranço autoritário que a caracterizou desde a empreitada colonizadora portuguesa, a constituição brasileira, apresentava-se como necessária a “formação das almas” republicanas. Era preciso criar na gente desta terra um vínculo representativo do novo regime que fosse apropriado legitimamente, desmontando o regime monárquico também no imaginário nacional. Tarefa não tão simples assim. Entre as “classes perigosas”, principal alvo dos idealizadores do novo regime, negros e prostitutas manifestaram-se, publicamente, em favor do Imperador deposto. Contradições do “paraíso dos trópicos”.

A mulher brasileira foi chamada para compor a cena e representar a república na simbologia com a qual se pretendia impregnar a alma nacional. Não houve aceitação. As representações oferecidas não se identificavam com a mulher em maioria no país – as mulheres das classes populares -, e de igual forma com as mulheres que freqüentavam as imagens simbólicas da república – as mulheres de elite. Ambas não tinham direito ao espaço público – espaço onde legitimamente se constrói a cidadania - espaço de iguais. A Igreja buscou também na mulher uma representação que lhe reafirmasse o poder na cena nacional ao senti-lo abalado com a inauguração do Estado laico, republicano, liberal: “em 1930, Pio IX declarou Nossa Senhora da Aparecida padroeira do Brasil. No ano seguinte, D. Sebastião Leme, perante uma multidão congregada no Rio de Janeiro, a consagrou rainha e padroeira do país” (CARVALHO, 1990, p. 94). Entre a alegoria defendida, em especial, pelos republicanos-positivistas e a simbologia religiosa-católica, venceu a católica. Segundo Carvalho (1990), o resultado dessa disputa redundou não apenas na perda dos republicanos, pois representou, sobretudo, a derrota do cívico perante o religioso.

Nas simbologias que se afirmavam no imaginário nacional republicano, estavam presentes as marcas de uma tradição que teimava em permanecer diante da modernidade que se apresentava como bandeira para a civilização. No Hino Nacional, na bandeira e brasões, marcados pela presença das representações imperiais, no mito de Tiradentes.

O herói republicano por excelência é ambíguo, multifacetado, esquartejado. [...] Ele se mantém como herói republicano por conseguir absorver todas as fraturas, sem perder a identidade. A seu lado, apesar dos desafios que surgem nas novas correntes religiosas, talvez seja ainda a imagem da Aparecida a que melhor consiga dar um sentido de comunhão nacional a vastos setores da população. Um sentido que, na ausência de um civismo republicano, só poderia vir de fora do domínio da política. Tiradentes esquartejado nos braços da Aparecida: eis o que seria a perfeita pietá cívico-religiosa brasileira, A nação exibindo, aos pedaços, o corpo de seu povo que a República ainda não foi capaz de reconstituir (CARVALHO, 1990, p.141-142).

Se na batalha entre o cívico e o religioso venceu o último, entre as representações de “Evas” e “Marias”, a sociedade, que se queria civilizada, clamou pelas “Marias”. Limitadas em seus direitos civis, foi-lhes imputada a responsabilidade maior de garantir a honra nacional, pressuposto de civilização e progresso. Coube à mulher a negação da sexualidade, a abnegação absoluta na criação e educação dos filhos, a submissão completa e resignada ao marido, a manutenção do equilíbrio familiar. Sobre seu comportamento, recaiu toda a responsabilidade pela honradez de todo o complexo familiar, pedra angular da sociedade. Por extensão, foi-lhe “concedido” participar do trabalho missionário de educar no espaço escolar. Seriam dela, de forma especial, os dons e a fé, necessários a uma tarefa que exigia uma verdadeira vocação. Educar seus filhos já não era suficiente para o progresso da nação, era preciso abnegação maior - educar os outros filhos da pátria. A pátria que se queria civilizada sustentava-se então, na família honrada, no povo educado para viver ordeiramente na sociedade. Dessa conformação angular, dependia a inserção da República brasileira nos ambicionados parâmetros civilizatórios modernos.

Pátria ou Mãtria?

Pátria seria a representação adequada num momento histórico em que o patriarcalismo imiscui-se na modernidade tecida entre fortes marcas da tradição que delegava ao masculino o poder de mando e comando, em que o feminino era sempre configurado em relação àquele, e a nação se definia sempre sob os preceitos deste masculino, no qual o feminino foi cerceado pela negação de sua feminilidade e de sua alteridade.

Mãtria, se considerado que o poder do masculino, sua honra, a honra da nação foram assentados na representação do feminino. A definição do homem, da família, da nação repousava sobre o comportamento que à mulher era imputado, sem pedir conta do preço a pagar.

Na dubiedade dessas questões, Evas e Marias articularam-se e rearticularam-se, apropriando-se de representações e resignificando-as em práticas possíveis num universo tão marcado pelo desrespeito ao diferente, em uma sociedade historicamente construída sob o autoritarismo e práticas excludentes.

Enfim, diálogos entre práticas, representações e apropriações ocupam a cena brasileira em diversos tempos e espaços. Nos grandes centros e pelo interior do país, “Evas” e “Marias” (re)significam as práticas que lhes são, muitas vezes, impingidas por força de códigos de conduta alheios às suas escolhas, apropriando-se das representações de formas peculiares, ímpares, movendo-se no jogo social, em espaços, no mais das vezes, exíguos. Afirmando-se entre cambaleios e firmeza, entre sujeição e resistência, entre imposições e escolhas, mulheres constroem sua prática entre os limites tênues do desejado e do “adequado”, entre o justo e o permitido.

CAPÍTULO IV

5 O COLÉGIO NOSSA SENHORA DO AMPARO EM MONTE CARMELO: UM PROJETO SIQUEIRANO DE EDUCAR

Entendendo-se a produção do conhecimento histórico como um diálogo entre presente e passado, pressupõe-se que este se dê na proximidade possível do historiador com seu objeto de pesquisa, residente este em portas entreabertas, passíveis de um olhar perscrutador. Sob esta perspectiva, historiar o Colégio Nossa Senhora o Amparo exigiu o caminho até aqui percorrido nessa pesquisa, para que pudesse esta história se delinear, de forma mais significativa, inserida em um contexto macro que a circunda, que nela interfere e ao qual essa, igualmente, em sua condição micro, modifica com suas nuances próprias, suas ações reconstrutoras, por meio da reelaboração de práticas que se constroem na (re)apropriação das representações até então construídas.

Assentado nestas premissas, este Capítulo tem por objetivo adentrar com a pertinência permitida, este espaço escolar, buscando conhecê-lo, analisá-lo, registrar os caminhos trilhados pelos sujeitos históricos que o freqüentaram no decorrer do período delimitado, considerando, entretanto, a comunidade carmelitana que lhe era contemporânea, enquanto sociedade que contém os fundamentos da necessidade de sua existência, neste particular tempo e espaço históricos.

Desta forma, este capítulo tem a pretensão de promover o entrelaçamento de experiências sociais e escolares que se interpenetram, abordando de forma particular, a história da educação feminina, sob uma perspectiva que considere,

primordialmente, as práticas, representações, apropriações e (re)fazerem que se dão a conhecer através de um olhar mais atento sobre a vida de mulheres-freiras, mulheres-alunas, mulheres-professoras, que nesse se qualificam para o exercício desta profissão.

Considerando-se o desafio que representa tal empreitada, procurou-se desvelar os caminhos percorridos por esses sujeitos históricos através de leituras que consideraram o olhar e a voz da comunidade que habita este passado, valendo-se para tanto de artigos publicados em periódicos locais, de anotações regulares da Congregação sobre o dia-a-dia do Colégio – Livros Tombo -, de documentos da administração escolar, de fotografias, de entrevistas realizadas com ex-alunas, professoras e um ex-aluno, de trabalho memorialista desenvolvido por um dedicado cidadão-professor desta comunidade, bem como de documentos identificados junto à administração pública municipal.

Fez-se a opção por não identificar os entrevistados, julgando desta forma preservar a privacidade das experiências relatadas, de um tempo que já mora no recôndito de lembranças. Note-se, entretanto, que as entrevistas foram realizadas com total assentimento das ex-alunas e do ex-aluno, inclusive quanto à sua divulgação pública.

Acredita-se que as abordagens realizadas nos capítulos anteriores forneçam elementos suficientes para propiciar uma leitura mais apropriada desse espaço escolar e, para se atingir o objetivo central deste trabalho de pesquisa, empreendeu-se o esforço final de trazer ao diálogo, nos limites possíveis a esta as origens da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, o contexto histórico carmelitano contemporâneo à inauguração e afirmação do Colégio, as condições de vida e de trabalho das Irmãs Franciscanas que nesta comunidade

fizeram-se presentes, de modo particular, através de suas ações educativas escolares, as relações que se desenvolveram entre Irmãs, comunidade carmelitana, comunidade escolar. No entrelaçamento dessas relações, procurou-se construir uma abordagem que, no mínimo, represente um primeiro passo em direção ao conhecimento, análise e busca de compreensão desse espaço de educar siqueirano, em suas particularidades e complexidade.

5.1 A congregação das irmãs franciscanas de Nossa Senhora do Amparo

“A educação é tudo! É mais que tudo! É a vida do gênero humano, é o caminho da luz, da paz, da verdadeira nobreza e da felicidade.” (ANDRADE, 1888).

Compreender a história do Colégio Nossa Senhora em Monte Carmelo requer um retorno às raízes fundadoras da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, sendo que as Irmãs dessa Congregação foram responsáveis pela direção e pela condução desse projeto de educar.

Toda a história dessa Congregação está intimamente associada ao trabalho desenvolvido pelo Padre João Francisco de Siqueira Andrade (FIGURA 1). Ele nasceu em Jacareí, no estado de São Paulo, na primeira metade do ano de 1837. Faleceu em 10 de abril de 1881, em decorrência da doença que o acompanhou desde a juventude, a tuberculose, possivelmente, contraída durante sua permanência no Paraguai. Sua estada no Paraguai deveu-se ao seu ofício de capelão, durante o conflito, que envolveu este país e os países da Tríplice Aliança – Brasil, Argentina e Uruguai (1865-1870).

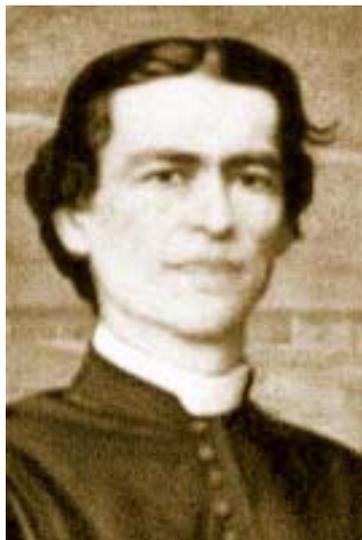


Figura 1: Padre João Francisco de Siqueira Andrade – Pe. Siqueira (1837-1881), idealizador-fundador da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo.

Fonte: Acervo da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo.

A participação do Pe. Siqueira, no conflito e as circunstâncias presenciadas no Brasil em razão disto motivaram, de forma particular, Pe. Siqueira a empenhar-se em um projeto de educação voltado para “meninas desvalidas de proteção e amparo”, especialmente, por perceber o grande número de órfãs em decorrência da citada Guerra. Segundo Baggio (1987, p. 29).

A um tempo, sente o problema do momento: menores abandonadas, e vislumbra a solução: educá-las, que era para ele a forma totalizante da formação de mulheres capazes de assumir seu papel na história da humanidade, num pedaço tão carente do globo, como era o Brasil.

O somatório das circunstâncias contemporâneas a Pe. Siqueira compõem o quadro motivador do projeto que esse padre levou adiante em fins do século XIX: o prenúncio do fim da escravidão, o número de viúvas com filhas, bem como, o número de crianças abandonadas - meninas em especial -, a necessidade de uma mão de obra que suprisse a ausência de criadas para o serviço doméstico e, por fim, a crença na educação como fator de regeneração da sociedade, acompanhada da ausência de “professoras nacionais” que desempenhassem a tarefa de educar.

Cabe ressaltar a formação intelectual e religiosa de Pe. Siqueira: ele foi aluno da segunda turma a matricular-se, no ano de 1857, no Seminário Diocesano de São Paulo, criado pelo Bispo D. Antonio Joaquim de Melo, sendo a direção deste entregue aos cuidados dos capuchinhos franceses e inaugurado em 9 de novembro de 1856.

Conforme já abordado no Capítulo II, D. Antonio Joaquim de Melo foi um dos responsáveis pela liderança da reforma católica empreendida no Brasil no século XIX. Portanto, vale ponderar que os ideais que moveram Padre Siqueira podem trazer em si apropriações das práticas e representações construídas em meio ao esforço católico em reafirmar seus valores e dogmas no Brasil, valendo-se da educação como vetor principal. Da mesma forma, faz-se necessário considerar que sua formação franciscana influenciou de forma significativa nesse processo. Conforme Baggio (1987, p.18),

Contactou, imediatamente com este grupo de franciscanos e talvez venham dali suas atitudes franciscanas, seu modo de vida, sua devoção a S. Francisco e sua intenção de que as religiosas que um dia surgiriam da sua obra adotariam a Regra da Ordem Terceira de São Francisco. Vem daí a sólida cultura que possuía, inclusive o conhecimento do francês, uma vez que os capuchinhos que cuidavam do Seminário provinham da França.

Outras particularidades da história de vida de Pe. Siqueira fornecem elementos que podem contribuir para o entendimento do trabalho que veio a desenvolver, bem como dos princípios que vieram a reger a vida da Congregação criada para dar continuidade ao seu projeto. Essas particularidades conduzem à possibilidade de apropriação das práticas de vida de São Francisco de Assis, sob uma leitura empreendida por Pe. Siqueira, como personagem envolvido no esforço reformista da Igreja. Como Francisco de Assis, Pe. Siqueira sentiu na carne as dores de uma doença que limitou sua opção pelo sacerdócio, já no início de sua carreira, e que o acompanhou durante toda sua vida: a fragilidade de sua saúde impediu sua

ordenação como padre pelo Bispo de São Paulo, sendo que só veio a conseguí-la junto ao bispo do Rio Grande do Sul, no ano de 1864.

Sua formação clerical, conduzida por capuchinhos franceses, e a boa formação intelectual já mencionada justificam a praticidade da primeira iniciativa para levar adiante seu ideal, buscando referências provindas de experiências similares já em prática no exterior e no Brasil. Segundo Baggio (1987, p. 30): “A primeira [providência] foi visitar obras similares que funcionavam já em vários pontos do país, a fim de conhecer seu andamento, sua fundamentação, seu método educativo e o sistema de sustentação”.

Em documento deixado por Pe. Siqueira, intitulado “Apelo ao país” (Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p.26), ele menciona ter conhecimento de experiências semelhantes “[...] na Europa, particularmente na França e na Alemanha”. Percebe-se, pois, que este padre brasileiro apropriara-se das teorias e práticas pedagógicas já abordadas no Capítulo II, sendo possível estabelecer um vínculo particular entre sua proposta educativa e a desenvolvida, por exemplo, por Pestalozzi na Alemanha.

A segunda iniciativa revela, igualmente, a influência da formação franciscana, ao optar pelo exercício do sacerdócio em favor dos “desvalidos”, pela “peregrinação” e pelo “esmolar”, termos que são utilizados em seus apontamentos de viagens feitas por fazendas do interior dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, em busca de donativos que viabilizassem a criação da escola para educar as meninas “pobres e desvalidas”. Sua visão da realidade presenciada no Brasil que percorreu no período deixa, inclusive, transparecer apropriações das práticas e representações franciscanas, conforme citado em Baggio (1987, p. 35):

Os tempos se passaram... O anjo da morte passava sobre todos os telhados, anunciando a cada dia a orfandade em novas famílias desvalidas! O luto enegrecia as entradas dos templos e as lágrimas lavavam os pavimentos. Choupanas se fechavam e as desgraçadas viúvas, cobertas de andrajos, levando diante de si suas tenras filhinhas, apresentavam-se às portas dos taberneiros para solicitar-lhes uma fatia de pão. Meu Deus! Quantos infortúnios eu presenciei! Quantos insultos àquelas pobres viúvas!... Quantas atrocidades àquelas infelizes vítimas!... Por orgulho ou capricho de um malvado! Quem sabe quantos outros horrores ocasionados pela fome e pela miséria! Não! Disse eu, não é possível conter os impulsos do meu coração! Não há para mim maior sacrifício. Não, vou salvar toda essa porção frágil e desafortunada da humanidade: uma só infeliz que, com a graça do Senhor e proteção da Augusta Virgem do Amparo, nossa Mãe e Protetora, eu possa salvar do ameaçador naufrágio, já me será inexcedível consolação.

Faz-se relevante, entretanto, observar que, em suas apropriações, os ideais que moviam Pe. Siqueira e que se traduziram na prática educativa que promoveu, vêm pontuados por idéias que circulavam na Europa e no Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, conforme abordagem feita no Capítulo II desta pesquisa, constituindo uma proposta eclética em seus elementos norteadores. Numa leitura sob a ótica de Chartier, pode-se perceber, assim, a independência de um sujeito histórico que se apropriava de discursos diversos, segundo as reelaborações necessárias à prática para atender às expectativas próprias e coerentes ao seu tempo.

Julga-se pertinente citar trechos do “Opúsculo sobre educação”, obra redigida por Pe. Siqueira e dedicada ao Imperador D.Pedro II, em 1877, para que se possa melhor compreender os eixos norteadores do trabalho desenvolvido por Pe. Siqueira em fins do século XIX e que continuam, até o momento presente, como balizadores do trabalho desenvolvido pelas Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo.

Depois da educação dos povos, todos os homens podem e devem ser educados, mas nem todos os homens podem ser instruídos e nisto vai o equilíbrio da sociedade. [...] Do acerto, portanto, na escolha dos cargos e das posições em harmonia com a inteligência e as aptidões de cada homem depende absolutamente a paz universal e a felicidade da humanidade: e este acerto e harmonia dependem exclusivamente da educação. A educação fertiliza o terreno das faculdades do homem, as ilumina e as habilita para a posição ou cargo que tiver de eleger mais tarde, segundo sua inteligência e aptidões.

.....

A educação é para o homem o que o alicerce é para o edifício: a segurança deste depende tanto de seu alicerce, como a daquele depende da educação. A educação moral e religiosa, primeiro que tudo, garante o direito individual e o da propriedade; e é no santuário da família a segurança única de paz, honra e felicidade; é o maior benefício à humanidade.

.....

Para um governo sábio, generoso e patriótico a educação da mocidade deveria ser a sua estréia no começo de sua administração governativa. [...] Seria por certo o passo mais altamente político. De fato ela supre os exércitos, enobrece as nações e preenche as vistas do Criador na criação do homem. [...]... os exércitos mantém a paz como um punhado de cinzas contra um vulcão. Retarda a sua erupção, para um pouco mais tarde produzir mais terríveis estragos. A educação é tudo! É mais que tudo! É a vida do gênero humano, é o caminho da luz, da paz, da verdadeira nobreza e da felicidade.

.....

É preciso que o homem conheça suas aptidões e saiba aplicá-las. [...] O homem educado sabe definir a sua posição.[...] Ora a sociedade não é outra coisa mais que a reunião de muitos homens dirigidos por um mesmo princípio e para um mesmo fim. Portanto, se os grupos de indivíduos que compõem esse todo social forem estudados, cortesios, humanitários, caridosos, segue-se necessariamente que o todo também o será. (Opúsculo sobre a educação pelo Pe. Siqueira, Petrópolis, 8 de Dezembro de 1877. In: Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo. Identidade da Educação Siqueirana. São Paulo: [s.ed.], 1994, p. 10, 11,12).

Nessas observações pode-se perceber a presença do ideal de educação como elemento de regeneração do homem; de emancipação das classes inferiores, embora balizada no princípio da ordem que dispõe cada indivíduo em suas diferenciadas funções.

Educação como fator essencial ao progresso prescrito, garantindo a boa ordem social, sem implicar uma contestação efetiva dos preceitos capitalistas. Por fim, a educação como fator de reafirmação dos princípios cristãos-católicos da moralidade e da formação do homem com o fim último de servir a Deus.

A valorização da mulher manifestava-se de forma contundente, na condição de eixo central da família e educadora no lar e na sociedade, representação primordial do catolicismo, que pretendia regenerar o homem para o mundo da modernidade, privilegiando, entretanto, os princípios religiosos de uma moral cristã-

católica, que tinha a família como fundamento primordial. Isto se evidencia nas afirmativas que se seguem:

Primeiramente formar a mulher de modo a tornar-se uma digna mãe de família, implantando em seu coração os princípios religiosos e de uma moral sã. Constituí-la em família segundo os preceitos sagrados do Catolicismo. Porquanto a mulher é tudo no mundo. Não falarei de sua influência direta mesmo sobre os altos destinos da sociedade, a empresa e o desenrolar dos acontecimentos. Mas direi, o homem será em todos os tempos o que sua mãe quiser que seja, viverá e obrará os preceitos supostos por ela. (Opúsculo sobre a educação pelo Pe. Siqueira, Petrópolis, 8 de Dezembro de 1877. In: Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo. Identidade da Educação Siqueirana. São Paulo:[s.ed.], 1994, p. 13)

Entretanto a valorização do trabalho feminino, no ato de educar traz em seu bojo as apropriações das teorias que apregoavam o equilíbrio da ordem social burguesa, por meio do direcionamento de pessoas de condições sociais diferentes ocupando diferentes funções. Tudo isto justificado por uma lei, ao mesmo tempo, divina e natural, pela qual cada ser tem uma função a cumprir, sendo o contrário inadequado ou mesmo nocivo ao bom equilíbrio dessa ordem.

Observa-se que tais apropriações são reforçadas nos seguintes dizeres, citados no documento elaborado por Pe. Siqueira, que leva o título de “Apelo ao país”:

“Sabemos muito bem que na alta sociedade há muitas senhoras ilustradas e muitíssimo dignas por suas virtudes, mas que em razão de sua posição social não podem sujeitar-se ao magistério, e muito menos a qualquer outro trabalho doméstico.

Na classe pobre, também há mulheres muito dignas por sua piedade, que de boa vontade não só abraçariam o magistério, como alugariam seus serviços, mas não estão preparadas: faltam-lhes em geral método no trabalho, instrução e sobretudo os predicados essenciais à digna instrutora.(Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p.21)

Com base nessas considerações, torna-se possível verificar apropriações muito particulares elaboradas por Pe. Siqueira, levando em conta as práticas e representações que se manifestavam nas relações entre sociedade, educação e trabalho feminino no período estudado. Chama-se a atenção para as possibilidades

aventadas por ele no sentido de propor soluções para os problemas nacionais frente a um mundo que se modernizava, conjugando um leque de situações que exigiam soluções coerentes com um nacionalismo modernista, buscando, entretanto, fazer vigorar o princípio do amor cristão-católico da caridade, com matizes franciscanos.

Os problemas que se apresentavam: de um lado, o fim da escravidão que se tornava iminente, implicando ausência de mão-de-obra para os serviços domésticos; de outro, um número preocupante de viúvas e meninas “órfãs e desvalidas”, que precisavam de oportunidade para prover seu sustento.

Nesse sentido, Pe. Siqueira assim se expressou em documento que se intitula “Apelo ao país”,

Quem não vê a falta que os chefes de família sentem de uma criada moralizada e trabalhadeira, ou de uma professora habilitada e digna por suas virtudes a quem possam confiar a direção e educação de seus filhos no santuário da família, sob a vigilância e os cuidados maternos? (Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p.21)

E prossegue, no mesmo documento, em relação ao trabalho, ordem social e necessidade de conformar a classe pobre a um adequado padrão moral-cristão católico:

Com efeito, educar o povo é dar-lhe trabalho, é dar-lhe riqueza, costumes e moralidade, é assegurar a propriedade e o respeito à família, é manter a ordem e a paz. [...] Mas oh! Em nove anos que tenho percorrido algumas províncias do Império, estudando meu país com o espírito observador imparcial, é triste, mas é forçoso confessar, não tenho encontrado, geralmente falando na classe pobre, que constitui a maioria do país, senão indiferença completa pelo trabalho, nenhuma religião e vícios horríveis dominando as crianças desde seus mais tenros anos, ou antes crescendo com elas para serem transmitidos à nova geração.

.....
Eu já tinha compreendido finalmente que amparar meninas pobres, sobretudo órfãs expostas aos perigos da miséria e a mil desgraças, prepará-las para boas mães de família, seria a maior caridade diante de Deus e para o país o maior benefício. Tinha demais em memória as seguintes palavras de um distinto escritor português: ‘Quereis uma sociedade moralizada, moralizai primeiro a mulher’. (Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p. 22-23)

Tendo ainda a educação, conforme já demonstrado, como elemento determinante para a modernização e bem-estar geral da sociedade brasileira, a exemplo do que já acontecia na Europa, associa-se à necessidade desta a inclusão das classes mais pobres no mundo moderno do trabalho, incluindo aí um forte traço nacionalista, ao argumentar que os brasileiros deveriam ser educados por professoras brasileiras. Portanto, vislumbrou o Pe. Siqueira uma outra conjunção de fatores favoráveis aos princípios que o norteavam: se, por um lado, era preciso educar as classes pobres, e aqui sua preocupação primordial era com as meninas e futuras mães de família, dar-lhes condições dignas de sobreviver de seu trabalho, por outro, sente como necessidade também fundamental prover “professoras nacionais”, uma vez que era evidente no país a presença de profissionais estrangeiras e, ainda assim, em número insuficiente para atender à demanda almejada.

Recorrer ao estrangeiro (donde têm vindo as poucas professoras que existem espalhadas pelas fazendas, casas particulares e mesmo dirigindo estabelecimentos); primeiro, nem todos estão no caso de o fazer; e em segundo lugar, a quantos sacrifícios, dificuldades e imposições não é preciso sujeitar-se para obtê-las? (“Apelo ao País”. In: Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p. 21)

Diante de tal constatação, propõe Pe. Siqueira, em suas apropriações, uma conjugação de necessidades e soluções construídas entre práticas e representações em evidência na sociedade brasileira de fins do século XIX. Se, por um lado, evidenciou seu conservadorismo, mantendo-se coerente com os valores próprios de sua formação e de seu tempo, por outro, apresentou e colocou em prática uma solução inovadora ao valorizar, a seu modo, a mulher brasileira preparando-a para um trabalho ao qual conferia grande valor social – formar professoras entre meninas e futuras mulheres saídas das classes pobres – “órfãs e desvalidas”.

Em defesa desta proposta, Pe. Siqueira valia-se dos seguintes argumentos,

É com certeza a mulher brasileira que, acostumada a este clima, preparada por uma educação em tudo segundo as circunstâncias e necessidades pátrias, será capaz de afrontar os rigores das estações, as dificuldades e privações das viagens, entranhar-se pelo interior deste vasto país, abrir escolas, fundar asilos e dirigir a educação e ensino da mocidade feminina. E ninguém poderá contestar, porque ninguém ainda as preparou e as empregou neste mister. (“Apelo ao país”. In: Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p. 27)

E continuou sua argumentação, enfatizando o pioneirismo de uma iniciativa dessa natureza, evidenciando o espírito nacionalista, preservando, entretanto, a tradição brasileira em pautar-se no modelo estrangeiro de progresso:

Portanto se a iniciativa individual constitui o primeiro e maior elemento de prosperidade e grandeza de uma nação, mui especialmente em relação à educação e instrução popular, como afirmam muitos escritores e atesta eloquentemente a América do Norte; a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo como primeiro Asilo-Escola do país de origem verdadeiramente nacional, isto é, fundado por humilde Sacerdote brasileiro e dirigido por um pessoal composto de senhoras igualmente brasileiras, distribuindo suas filhas pelo país, contribuirá para sua economia doméstica de um modo vantajoso à família brasileira e deverá ser ao mesmo tempo um exemplo simpático e edificante às gerações vindouras. (“Apelo ao país”. In: Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p. 27)

Postos esses argumentos, discorreu ainda Pe. Siqueira sobre as ações empreendidas, no que diz respeito à educação feminina e a sua preparação para o trabalho no Asilo-Escola, em sua fase inicial de funcionamento:

Só tem recebido [a Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo] e continuará a receber crianças inteiramente pobres e órfãs expostas ao desamparo.

As educandas aprendem a ler e escrever, contabilidade e doutrina cristã, fazem suas semanas de cozinhar, lavar, engomar, e todas as obras de agulha, bem como trabalham em horticultura e jardinagens vulgares.

A casa não admitiu uma só criada, todos os trabalhos, asseios, etc., são feitos pelas meninas sob a direção de suas mestras.

Todas sabem que depois de vinte e um anos deverão sair da casa, contratando seus serviços a famílias honestas que as procurarem.

Aquelas, entretanto, que revelam inteligência e maior soma de aptidão lhes é ministrada maior cultura de modo a se prepararem para o professorado; e então fazem todos os exercícios apropriados ao magistério, vão sendo desde logo encarregadas de ajudar na direção e ensino de suas discípulas e da inspeção da casa; e é assim que graças a Deus as suas professoras já são todas filhas do próprio Estabelecimento, recebidas analfabetas e atualmente mestras com imensas vantagens para a sua economia interna.

Elas serão empregadas, quer as que se destinarem para o serviço doméstico, quer as que se habilitarem para professoras das casas de família, colégios e asilos públicos ou particulares.

Com certeza é por este meio que poderemos difundir com vantagem a educação e instrução pelo país. (“Apelo ao país”. In: Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p.25-26)

É possível perceber a presença já apontada de uma hierarquia funcional justificada pelas “habilidades naturais” das educandas. Da mesma forma, fica evidenciado, conforme já apontado, uma distinção entre “educação” que se pode ler, nesse contexto, como fator de regeneração social e “instrução” representada como acesso a conhecimentos que proporcionariam uma superioridade tanto do ponto de vista social quanto funcional, deixando entrever uma justificativa para uma hierarquia tida como saudável e desejada para uma boa ordem nacional progressista.

Homem do seu tempo, franciscano de formação sob a orientação de capuchinhos franceses recém-chegados ao Brasil, clérigo formado em um momento de reformismo católico que se empenhava particularmente em regenerar e reafirmar a presença da igreja no Brasil, seguindo o norteamento da corrente ultramontana, conforme já abordado no Capítulo II, faz-se necessário compreender Pe. Siqueira nos limites dessa condição histórica e das apropriações feitas entre leituras de representações que vigiam no período.

É sob essa perspectiva que Pe. Siqueira inaugurou em 22 de janeiro de 1871, em Petrópolis, a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. Em 1877, a Escola passava a contar com a presença de Francisca Narcisa de Siqueira Andrade (1856-1931), sobrinha do fundador, que tendo concluído seus estudos para professora nesse mesmo ano, aceitou o convite do tio paterno para participar da direção da escola. Ela veio a ser tratada, posteriormente, por “Mamãezinha”, sendo este o tratamento recebido até os dias atuais entre as congregadas.

Pe. Siqueira veio a falecer em 10 de abril de 1881, deixando em testamento todas as orientações e normas a serem seguidas na condução da escola. Consta desse testamento a determinação que deu origem à Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, que forneceu às religiosas que fundariam, em 1939, em Monte Carmelo/MG o Colégio Nossa Senhora do Amparo. A este respeito, registra o testamento de Pe. Siqueira, conforme transcrito em Baggio (1987, p.106),

Terceiro [item do Testamento] – Que este pessoal docente [da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo], uma vez organizado, tome o título de Congregação de Nossa Senhora do Amparo, que para sua boa ordem e direção tome a Regra da Terceira Ordem de São Francisco da Penitência, Regra esta aprovada pela Igreja e adotada já no Brasil, constituindo-se assim numa Congregação completamente livre, de modo que qualquer das congregadas possa escolher o estado que melhor parecer conveniente na sociedade em qualquer época da vida.

Essa determinação incluía-se entre os cuidados de Pe. Siqueira com a continuidade do trabalho por ele iniciado e conduzido, consciente de sua saúde frágil e dos riscos de morte que o rondavam.

No espaço aqui dedicado à história dessa Congregação, importa lembrar que Irmã Francisca Pia, a Mamãezinha (FIGURA 2), a partir de 1877, com 20 anos de idade, foi aos poucos assumindo as funções de direção da Casa da qual se tornaria efetivamente, diretora em 1885, sendo que até essa data, cumprindo vontade expressa no citado Testamento, o Amparo ficou sob a orientação e direção de Cônego José Bento de Andrade, irmão de Pe. Siqueira.

A Congregação considera como seus grandes fundadores Pe. Siqueira e Irmã Francisca Pia – a Mamãezinha. Pe. Siqueira, por havê-la idealizado; “Mamãezinha”, por ser a principal condutora do processo de concretização desse ideal, sendo que veio a ser Superiora da Congregação de Nossa Senhora do Amparo e líder maior do trabalho desenvolvido por esta até a data de sua morte em 07 de janeiro de 1931.



Figura 2: Irmã Francisca Pia – Mamãezinha, considerada, junto a Pe. Siqueira, como fundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo.

Fonte: Acervo da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo

A história dessa Congregação caminhou por trilhas pontuadas de dificuldades e conflitos, sendo que, no espaço ora pertinente, limita-se a descrever os procedimentos que a conduziram à sua atual organização. Em 25 de março de 1886, Francisca de Siqueira mais sete companheiras tornaram-se as primeiras componentes da Congregação de Nossa Senhora do Amparo, observando a Regra da Ordem Terceira de São Francisco. O Beneplácito Imperial foi dado em 21 de Novembro de 1887.

A Regra da Ordem Terceira Secular foi observada oficialmente de 1888 a 1906. Tornando-se diocesana a Congregação teve como regulamento de vida o que foi escrito por Dom Francisco Braga, auxiliado por Frei Pascoal Réus,, OFM. O citado regulamento foi observado de 1906 até 1957, quando a Congregação é agregada à Família Franciscana, passando a observar a Regra da Terceira ordem Regular de São Francisco e as Constituições Gerais. A aprovação pontifícia aconteceu em 24 de Março de 1979. (Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo. Histórico da Congregação. 07.04.20005. Disponível em: <http://franciscanasdoamparo.org.br/conteúdo_histórico.htm>)

Faz-se pertinente analisar a opção de Pe. Siqueira pela Regra da Ordem Terceira Secular de São Francisco, considerando sua formação clerical junto aos

padres capuchinhos franceses e a significativa participação destes na afirmação dessa Ordem, em meio a uma história repleta de avanços e recuos do ideal franciscano. Iriarte (1985, p.578-579) apresenta importantes elementos para a melhor compreensão dessa opção, bem como da trajetória de constituição da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo.

[...] o grande florescimento de toda sorte de institutos franciscanos produziu-se, no século XIX, precisamente no momento de maior declínio numérico e institucional dos ramos da Primeira Ordem, em muitos casos por obra de religiosos exclaustrados. Para dar conta das necessidades criadas na nova classe social do proletariado, produto do capitalismo liberal e da industrialização, o Espírito Santo suscitou uma maravilhosa germinação de formas de vida religiosa, adaptadas ao ambiente, **com objetivos muito concretos de assistência às crianças, anciãos, marginalizados, emigrantes, enfermos; de instrução popular, escolar e profissional; de atenção à juventude transviada, à mulher arrastada para a prostituição;** pode-se dizer que não houve necessidade pública que não recebesse resposta em alguma nova congregação religiosa. **Assim, abriu-se o século mais vocacional que a história da Igreja já conheceu. E a criatividade do espírito franciscano teve parte importantíssima nessa proliferação de instituições.**

Os membros das novas congregações emitiam votos simples, temporários e perpétuos, para poder subtrair-se à lei tridentina de clausura papal e manter sua liberdade de ação, mas também por um reparo canônico que não lhes reconhecia a categoria de verdadeiros religiosos. Somente em princípios do século XX a Santa Sé deu-lhes certificado de existência nos quadros dos institutos religiosos, mas sob a condição de agregarem-se alguma Ordem religiosa de votos solenes. Disso resulta que, a partir de 1905, a maior parte das congregações de cunho religioso franciscano foram-se vinculando a um dos ramos da Primeira Ordem ou à Terceira Ordem Regular. (grifos nossos)

É imprescindível que se apresente uma síntese dos elementos norteadores da prática das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, elementos que darão significado à história construída por estas, no Colégio Nossa Senhora do Amparo, em Monte Carmelo/MG.

A educação é o objetivo primordial da Congregação, particularmente, a educação feminina.

Nós, Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, por ideal e Carisma do nosso Fundador, somos educadoras em qualquer lugar, atividade e situações em que nos encontramos.

.....

Como mulheres consagradas e tendo em vista a origem de nossa Congregação, sentimos muito forte a preocupação com o Fundador pela educação da mulher, para resgatá-la e dignificá-la como pessoa responsável e agente de transformação.

Por isso, a formação da mulher constitui prioridade de nossa ação educativa, 'moralizar a mulher para ter uma sociedade moralizada'. (Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p. 46-47)

As ações da “Religiosa Educadora do Amparo” devem se reger por algumas características básicas que conferem identidade franciscana e siqueirana e para as quais se chama a atenção nesta pesquisa.

- Educadora da fé:

Buscamos cultivar nos educandos o espírito apostólico e ser coerentes com o que diz o Padre Siqueira: “Tudo é em vão, tudo é inútil, se lhes falta a educação do coração, o amor ao Ente Supremo, ao Autor de nossa existência”. (Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p. 47).

- Trabalho – vida ativa – servir: considera-se relevante observar quanto a estes itens, que, já no período de preparação das pretendentes ao ingresso na Congregação, estas exercem, simultaneamente, atividades de oração, reflexão, estudos e atividades práticas em trabalhos artesanais, domésticos, cuidados das crianças pobres e boas maneira. Convivem em Fraternidades (estágio) onde ficam sob o acompanhamento e orientação da Superiora Local, para que possam, assim, ter uma experiência concreta da vida e do trabalho desenvolvido pelas Irmãs em sua comunidade. (Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 2002)

Poder servir e trabalhar para São Francisco é graça, dom de Deus. Padre Siqueira diz que: 'o trabalho é a riqueza do pobre' e que pobre deve 'viver honestamente de seu trabalho'. Assim, as Irmãs cultivam este dom como uma semente e dedicam-se a ele com empenho diário e prontas a prestar seus serviços aos irmãos a partir dos mais próximos. É também tarefa das Irmãs, como educadoras, cultivar nos educandos o gosto pelo trabalho. (Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p. 47)

- Peregrinação – vida em obediência:

Peregrinar, não enraizar-se faz parte de nossa vocação de seguidoras de Jesus Cristo, pois ele mesmo não tinha morada fixa. Nossa vida também não é diferente. Isto se dá em saber que sempre estamos em missão, não vivemos sempre na mesma comunidade, estamos a serviço do Reino dentro de nossa Congregação, sendo assim nos colocamos disponíveis para servir onde precisar, onde nossas superiores nos colocarem. Buscamos não apegar-nos a lugares, funções, pois sabemos que estamos sempre em constante mudança a serviço do Reino onde somos chamadas a trabalhar e servir. (Entrevista com Irmã Edilene, 22/06/2004)

- Pobreza:

Art. 23 – o quarto das Irmãs seja pobre, simples, em ordem, e contenha apenas o necessário.

Art. 24 – Cada irmã receberá uma mesada em torno de 10% do salário mínimo em vigor. Este valor será para o uso pessoal da Irmã, sem necessidade de prestar contas.

Art. 25 - Todo dinheiro que as Irmãs recebem como presente dos familiares e amigos e por remuneração de trabalhos e contratos, seja entregue à Superiora para o uso comum da Fraternidade.

Art. 27 – Tendo em conta a condição de pobre, a Irmã procure ter poucas coisas e, nas transferências, leve somente objetos de uso pessoal.

(Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo – Diretório Geral, 2002, p. 11)

A pobreza e a humildade franciscana são vividas por cada irmã. Existem situações onde moramos em fraternidade com melhores condições e em outros momentos moramos em fraternidades muito pobres. E quando uma irmã é transferida de uma fraternidade para outra leva somente suas coisas pessoais, pois não temos nada de propriedade, tudo é comum e de todas. (entrevista com Irmã Edilene, 22/06/2004)

- Presença materna de bondade e ternura:

Como Madre Francisca Pia, as Irmãs cultivem as dimensões femininas de sua personalidade, mormente a bondade, a ternura e a capacidade de ser mães que cuidam da vida em todas as suas manifestações, principalmente onde ela se acha mais descuidada. (Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, 1994, p. 49)

Considerando a proposta inicial de Pe. Siqueira de que a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo tivesse o fim exclusivo e incontestável de amparar crianças pobres e desvalidas, tendo essa vontade ficado expressa de forma enfática em testamento, questionou-se, na pesquisa, as razões que levaram a Congregação,

que teve por princípio dar continuidade a esse trabalho, a criar e conduzir escolas privadas, como é o caso da escola implantada em Monte Carmelo, objeto deste estudo.

Argumenta-se que a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, localizada em Petrópolis (RJ), mantém-se, desde sua criação até a presente data, fiel aos objetivos estabelecidos por seu criador, sendo que, atualmente, funciona em regime de semi-internato, no período de 6 horas e 30 minutos às 17 horas e 30 minutos, atendendo às necessidades básicas (educação, saúde, alimentação, formação humana e para o trabalho) de crianças carentes da periferia da Petrópolis. Inclusive, por força de Estatuto, essa escola destina-se exclusivamente à beneficência na área educacional.

Entretanto, o próprio Pe. Siqueira fundou o Colégio Científico São José, em Correias/RJ, unicamente para meninos, de caráter particular, em regime de internato, o qual chegou a contar com até cento e cinquenta alunos, cujo objetivo seria, além de formar os “futuros cidadãos da pátria”, angariar fundos suficientes para auxiliar na manutenção da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. Pe. Siqueira dirigia, simultaneamente, as duas escolas. O acúmulo de trabalho associado à saúde frágil de Pe. Siqueira impediram a continuidade dessa obra, tendo sido vendida para um médico, três anos após sua fundação, funcionando por mais três anos. Conta ainda, na data de 13 de maio de 1871, registro de arrendamento de casa e terreno para abrigar a escola (BAGGIO, 1987).

De igual forma, a Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, no decorrer de sua história, instalou colégios de caráter privado, embora seja necessário considerar que mesmo nessas escolas observa-se a presença de bolsistas, mantidas, inclusive, pela própria Congregação. Conforme entrevista com

Irmã Edilene, “Existem as obras privadas para auxiliar na parte financeira as obras sociais e missões que a Congregação desenvolve em lugares muito carentes”. Argumenta ainda essa Irmã que a Congregação mantém-se fiel ao ideal siqueirano de trabalhar junto à “infância necessitada em muitas realidades, através de oficinas artesanais, de grupos de formação, grupos de reflexão na formação religiosa e humana”. Atualmente, a Congregação desenvolve os seguintes trabalhos:

No Nordeste – temos dois colégios, em Surubim (PE) e outro em Maceió (AL). Trabalha na formação de crianças e jovens da classe baixa e média, sem perder de vista as crianças e jovens mais pobres. Sendo assim, dentro dos nossos colégios sempre existem aqueles mais carentes.

Temos casas nos estados do Ceará, Pernambuco, Alagoas e Bahia. Nestas localidades as Irmãs desenvolvem o trabalho de ser amparo junto ao povo, geralmente não existem sacerdotes nestas comunidades e as Irmãs fazem um trabalho de evangelização[...]. Elas trabalham e vivem em fraternidade de três Irmãs.

No Sudeste – temos três Colégios, sendo dois no estado do Rio de Janeiro e um em Minas Gerais. Três escolas de crianças carentes no estado do Rio de Janeiro, sendo que um é a nossa primeira Casa – a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. Duas creches no estado de Minas Gerais. Duas casas de Pastoral, onde as Irmãs trabalham junto com o povo, no estado de Minas Gerais. Uma fraternidade onde as Irmãs trabalham no hospital, no estado de Minas Gerais. Uma fraternidade onde reside as Irmãs do Governo Geral, em Petrópolis – RJ. Uma fraternidade onde residem as jovens que se preparam para serem futuras Irmãs, em Petrópolis – RJ. (Entrevista com Irmã Edilene, 22/06/2004)

Levando em conta todas essas características, o perfil do educador siqueirano pode ser assim definido: prioriza a educação do coração, tendo como finalidade primordial educar a “criança desvalida, o jovem e o irmão empobrecido”; deve estar pronto para um constante aprendizado, atualizando e aperfeiçoando sua missão de acordo com as necessidades da sociedade que se propõe a servir, pautando-se no desejo de viver o Carisma de “Ser Amparo”, seguindo a Cristo como modelo e Maria como exemplo de educadora, conforme opção feita pelos fundadores Padre Siqueira e Irmã Francisca Pia – a Mamãezinha; empenha-se para que seus educandos desenvolvam suas habilidades naturais, estabelecendo seu lugar no mundo, segundo a identificação dessas aptidões; valoriza o trabalho como

riqueza maior, proporcionando-lhe uma educação que prestigie os costumes e a moralidade, como pressupostos que assegurem a propriedade e o respeito à família.

Em síntese, segundo as Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo (1994, p.52),

O educador siqueirano é aquele que forma agentes de humanização, que mostra horizontes que vão além da tecnologia e da ciência. Que busca sempre aprender e atualizar conhecimentos religiosos, morais, políticos, culturais e econômicos, para promover transformações a partir da atividade educativa. É uma pessoa íntegra, digna por sua conduta moral e religiosa, por suas virtudes e por suas habilitações. 'é fiel instrumento para a obra do bem, demonstrando leal e francamente a dedicação ao país e dando a única riqueza que possui: a própria existência'.

Diante do exposto, pretende-se que a abordagem da história dessa Congregação, nos limites necessários à compreensão do objetivo central desta pesquisa - o Colégio Nossa Senhora do Amparo em Monte Carmelo -, busque reflexões que promovam novas buscas, novos olhares, sobre um universo permeado de valores e práticas construídas em meio a apropriações de uma realidade que vem sempre reelaborada com matizes novos, mesclada por contradições, em que o novo e o velho, o inovador e o conservador misturem-se e forjem sempre uma nova história. Cabe aqui analisar o movimento de mulheres-freiras, brasileiras, empenhando-se em levar adiante um projeto de educar, formando outras mulheres para o mundo do trabalho, num momento histórico em que essa formação ainda encontra uma série de obstáculos. De forma particular, a característica essencial, e que levou à escolha deste objeto de pesquisa, é o fato de essa instituição educativa ter um forte "caráter nacional", pelo fato de um Padre brasileiro promover o esforço de qualificar brasileiras para exercer a tarefa de educar, num momento histórico em que a educação era considerada fator determinante para o "progresso e a modernidade" do país, ao mesmo tempo em que um número significativo de

Congregações religiosas católicas estrangeiras eram as responsáveis pela grande parcela deste trabalho.

Faz-se necessário analisar as ações dessas mulheres-freiras educadoras, com um olhar crítico e histórico, levando em consideração os limites que lhes são impostos pelas condições vigentes no país no período pesquisado, sob todos os aspectos – político, social, econômico e cultural. Inserir-las nesse espaço é condição essencial na busca de uma compreensão mais significativa do movimento que se engendra em meio às representações, práticas e apropriações neste universo educativo, essencialmente feminino.

Acredita-se que os elementos apresentados sobre a história, os valores e práticas da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo são fundamentais à compreensão do trabalho desenvolvido por elas na cidade de Monte Carmelo/MG, no período de 1939 a 1973.

5.2 Monte Carmelo: a aliança entre modernidade e tradição

Nas palavras do Professor Vicente Lopes Perez (1919-1978), tido como um dos maiores intelectuais da cidade Monte Carmelo, estão expressos os valores que freqüentavam as representações da sociedade carmelitana, valores que, de igual forma, se manifestavam nas falas dos jornais locais das décadas de 1930-1940, período de fundação e organização do Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Falar de Monte Carmelo é para nós sempre confortante e gratificante, principalmente agora, quando o velho escriba caminha para o ocaso, depois de ter acompanhado, passo a passo, a marcha grandiosa e quase épica dessa cidade maravilhosa, que deixou de ser apenas nossa, para ser de todos quantos aqui aportaram em busca de um trabalho honesto e edificante. [...]

A efeméride marcou, como pedras “miliares” nas areias do deserto escaldante, a trilha das caravanas que marcham ao sol-poente, rumo aos oásis da paz e da benquerença, levando bem alto o estandarte do trabalho e da perseverança, na construção de uma comunidade próspera, avançada, capaz de atender aos mais elevados anseios de seus filhos.

Tantos são aqueles que deveriam ser lembrados neste momento, velhos amigos meus [...] Foram eles que nos deram, com a consciência do seu valor e do seu civismo, o roteiro a ser seguido na busca de um comportamento nobre na feitura de uma comunidade. Os nossos antepassados constituíram uma plêiade de homens dignos, pelo trabalho a que se deram para nos transmitir a responsabilidade que cada um de nós deve possuir para a formação de um povo simples, ordeiro, amante do trabalho e sobretudo hospitaleiro (PEREZ, 1977).

A referência aos antepassados, constituídos de “uma plêiade de homens dignos”, manifesta a presença da tradição; a referência justifica-se pelo exemplo deixado por esses de “um povo simples, ordeiro, amante do trabalho e sobretudo hospitaleiro”, traduzindo os valores circulantes no país, particularmente, com o advento da República, pressupostos para o desejado progresso.

Segundo Slywitch (s.d), professor e memorialista carmelitano, Monte Carmelo, situada na região do Alto Paranaíba, em Minas Gerais, teve sua origem no ano de 1840, em decorrência da chegada de migrantes de São João Del Rei e de Tamanduá (atual Itapeçerica). Vieram atraídos pelos garimpos diamantíferos de Bagagem (atual Estrela do Sul). Devido à inconveniência de se residir na área do garimpo, os pioneiros acabaram por fixar moradia na fazenda de Dona Clara Chaves, área próxima dali, onde deixavam suas famílias enquanto trabalhavam.

Ainda de acordo com Slywitch (s.d.), a fazendeira Clara Chaves foi doadora do primeiro terreno que daria origem ao povoado de Carmo da Bagagem. Em 1882, este foi elevado à categoria de Vila, com a denominação de Nossa Senhora do Carmo da Bagagem. Em 1892, foi elevado à categoria de cidade, por força da Lei Estadual nº 23. A instalação solene do município deu-se em 7 de janeiro de 1889, sendo que, em junho de 1900, pela Lei Estadual nº 286, passou a denominar-se Monte Carmelo (FIGURA 3).

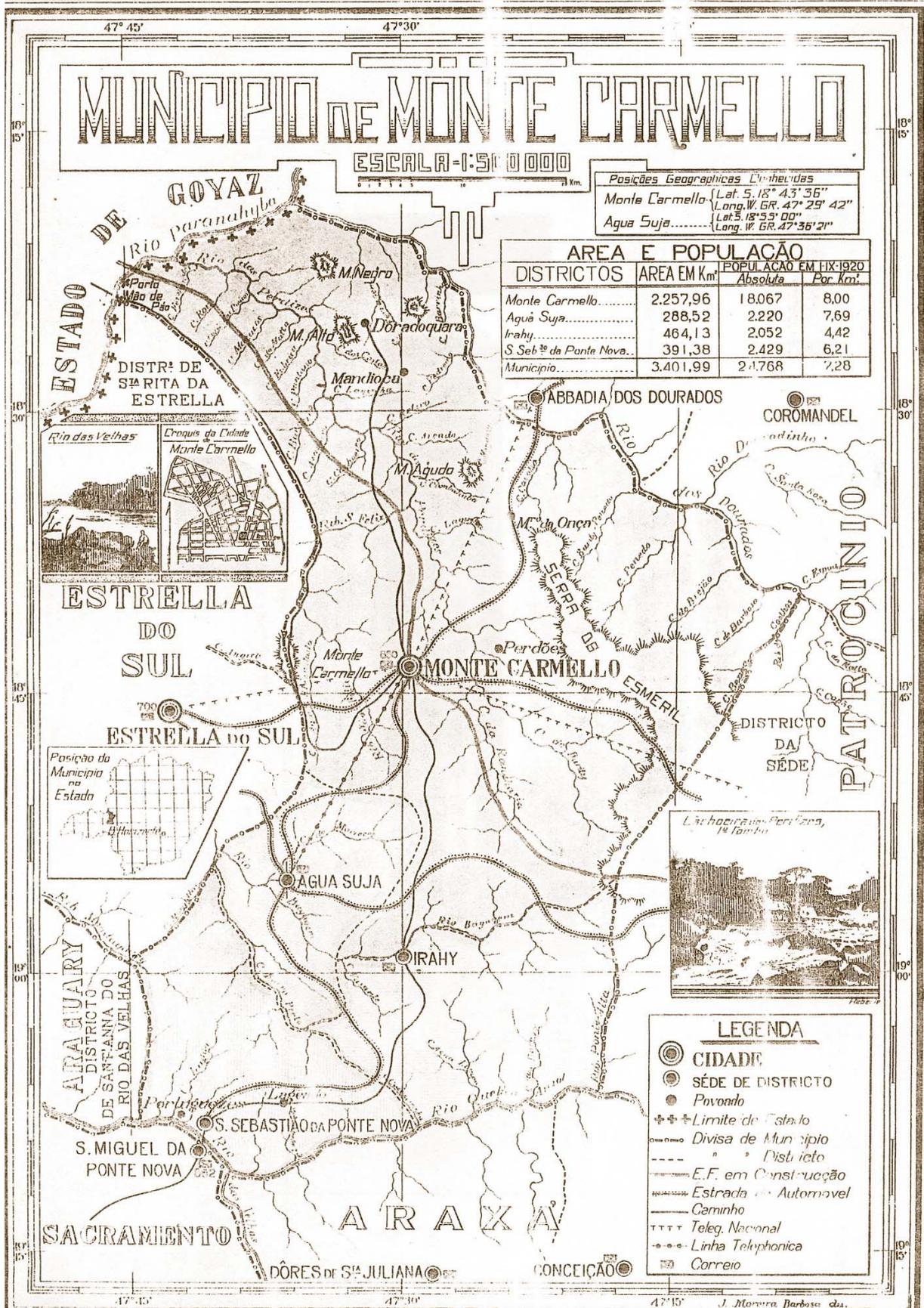


Figura 3: Mapa do município de Monte Carmelo/MG, ano de 1920.

Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.

Nas origens desse município, há a possibilidade de se encontrar as representações que acompanham a história de seus moradores. Essas representações são identificadas nas falas dos periódicos locais e, também, na crônica do professor Vicente Lopes Perez, publicada em 1977, que descreve a hospitalidade, o amor ao trabalho, a expectativa de melhoria de vida por meio dos frutos do próprio esforço, a “simplicidade”, e ainda a força da tradição de famílias que aqui se assentaram e que, pela ação pioneira, se afirmaram como lideranças locais, seguindo uma característica tipicamente mineira.

Os eventos políticos exemplificam a marca desta tradição e se fazem representar pela rivalidade acirrada entre grupos partidariamente contrários, entretanto, liderados, costumeiramente, por famílias assentadas numa mesma tradição. Na reunião de lideranças locais para a foto que registra a posse do Prefeito – Sr. Laerte Canedo -, em 1948, uma representação dos valores expressos no artigo do Prof. Vicente Lopes Perez: homens vestidos a caráter para a ocasião solene (terno, geralmente de linho, e gravata) posam para a foto histórica, tendo como cenário, ao fundo, um antigo casarão – moradia de famílias tradicionais -, tendo ao lado o caminhão do Expresso Carmelitano, símbolo da modernidade que busca melhorias no transporte de cargas do município (FIGURA 4).



Figura 4: Posse do Prefeito Municipal de Monte Carmelo, Sr. Laerte Canedo, 1948. Presença das lideranças locais, a representação da tradição.

Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.

O casarão (FIGURA 5), já na primeira década do século XX, representa o empenho de carmelitanos na busca de uma modernidade, associada aos padrões europeus, conforme abordado no Capítulo 3. No comentário que acompanha a figura explicitam-se esta representação: a imponência das “molduras nas portas e janelas, desenhadas por espanhóis” – distinção arquitetônica que trouxe “encantamento” entre os moradores -, associa-se à “idéia revolucionária, do início do século”, “trazida de São Paulo”, de se construir, pela primeira vez na cidade, uma casa de tijolos.



Figura 5: Casarão construído em 1914, sendo a primeira casa a ter molduras nas portas e janelas, desenhadas por espanhóis. (Sem data).

Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.

Referindo-se a Minas Gerais no período de 1889-1937 (WIRTH, 1982, p.39-40), faz as seguintes observações:

Os mineiros vivem num estado cercado de serras, do tamanho da França, e são conhecidos como 'povo montanhês'. [...] O conservadorismo e o acentuado senso de lugar dos mineiros estavam cada vez mais defasados em relação aos novos valores de um Brasil em processo de industrialização.

Embora o ritmo da urbanização tivesse acelerado após 1920 – em especial na nova capital do estado, Belo Horizonte – a maioria ainda vivia de acordo com ritmos pré-industriais. Até poucos anos, manteve-se intacta uma qualidade de vida em Minas; ela era emotiva, marcada pela espontaneidade numa hierarquia social bem definida, altamente desenvolvida. A elite nunca repudiou seu passado e foi ela quem fez a história de Minas nesse período, pelo menos no plano visível.

A força política, combinada com a relativa fraqueza econômica e social formaram a essência de Minas Gerais durante esse período da história do Brasil.

Analisando algumas das realizações públicas que ocorreram em Monte Carmelo, no período compreendido entre as décadas de 1920 a 1950, é possível identificar a busca dos elementos que compunham um modelo de modernidade e progresso. Vê-se, portanto, que Monte Carmelo/MG vem inserir-se em um contexto não só regional, mas também intimamente associado à representação republicana brasileira, que, conforme já abordado em capítulo anterior, assentou-se sob o peso da coexistência desta dupla e controversa representação – a particular associação de tradição/conservadorismo e modernidade.

Sob essa perspectiva, observa-se o empenho do poder público, que, somado a esforços de particulares, buscavam melhoria das condições de vida urbana, com iniciativas tais como: construção de praças públicas, e criação de legislação regulando sobre o alinhamento dos prédios, iluminação, asseio dos espaços públicos; instalação de rede telefônica, agência de telégrafo, distribuição de energia elétrica (embora precária); encascalhamento de ruas, construção de meio-fio nas

principais ruas; presença da tradicional banda municipal. Nas figuras 6 e 7, exemplos deste esforço de modernização e embelezamento do espaço público.



Figura 6: Prédio da Prefeitura Municipal, na Praça Getúlio Vargas, Monte Carmelo, 1935.
Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.



Figura 7: Vista aérea da Praça da Matriz, Monte Carmelo/MG, 1940. Igreja Matriz, circundada pela simetria dos jardins e pelas ruas largas, planejados, representam os esforços de modernização aliada à tradição.

Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.

A imprensa se fazia presente na existência de diversos jornais locais, sendo que estes registravam um intercâmbio com jornais de maior porte, trazendo, inclusive, notícias internacionais. Já na década de 1920, a cidade contava com um cinema, representação significativa de acesso à modernidade. Em 1942, foi inaugurado o Banco da Lavoura.

Consideram-se particularmente significativas as iniciativas no setor de transportes: Em 1936, foi inaugurado o transporte ferroviário, por intermédio da Rede Mineira de Viação, com transporte de passageiros e cargas, estabelecendo comunicação com a capital estadual, Belo Horizonte, e o estado de Goiás (FIGURA 8).



Figura 8: Estação Ferroviária de Monte Carmelo, anos de 1930. Inaugurado o transporte ferroviário em 1936, por intermédio da Rede Mineira de Viação (RMV). Transporte associado à modernidade.

Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.

Na década de 1940, foi criado o Aero clube local, sendo que Empresa de Viação Nacional viabilizou viagens regulares para Belo Horizonte e Rio de Janeiro (FIGURAS 9 e 10).

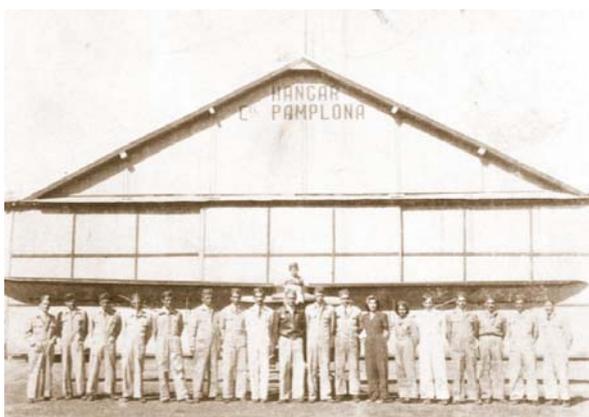


Figura 9: Hangar dos aviadores em Monte Carmelo/MG, anos de 1940.



Figura 10: Inauguração do aeroclube de Monte Carmelo, anos de 1940.

Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.

Consta, ainda, que nessa mesma década de 1940, foi conseguido por meio um deputado um avião para esse aeroclube. Em conversas com antigos moradores locais, é comum ouvir relatos das viagens aéreas que faziam rotineiramente para esses destinos. O transporte rodoviário igualmente já se fazia presente, por meio das antigas “jardineiras”, apesar da precariedade das estradas.

Símbolo da modernidade, o automóvel freqüentava as páginas do Jornal “Monte Carmelo”, edição nº 365, de 18 de janeiro de 1929, por meio de propagandas como: “Chevrolet – Maior e Melhor. Conforto inteiramente novo. Nos cinco modelos fechados. Chevrolet de Preço Módico”; “Ford: a sua marcha suave e silenciosa supreende os mais exigentes”; “Confiança! O novo Ford inspira confiança – Argemiro Barbosa – Agente Ford neste município”. Também, nessa mesma edição, publicava-se a Lei Municipal de nº 141, de 15 de dezembro de 1928, que “Estabelece o Regulamento de Veículos”, determinando as normas para circulação de veículos em vias pública e estabelecendo as penalidades para os infratores. Anexa a esta, divulgava-se “Tabella de Taxas” para exames de motorista, motociclista, cocheiro ou carroceiro, registro de veículos automóveis ou caminhões,

motocicletas e veículos de tração animal, bicicletas, licença provisória para conduzir veículo.

O “Expresso Carmelitano”, em 1941, representa iniciativas de modernizar o transporte de cargas, quando tal recurso ainda era raro na cidade e regiões vizinhas.

(FIGURA 11)



Figura 11: Expresso Carmelitano, com transporte de carga, 1941. Monte Carmelo/MG

Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.

Modernidade e ordem caminhavam lado a lado no empenho do poder público em organizar um espaço urbano que se pretendia moderno e civilizado. A industrialização era outra preocupação da comunidade e se expressava em artigo do jornal *Correio Carmelitano*, de 19 de março de 1939:

O surto de progresso local, por enquanto, vai se resumindo em construções de prédios que embora embelesando a urbs pouco contribuem para a vida colectiva, o que acarreta dificuldades não pequenas para a mesma. Dahi a urgente necessidade de criação de industrias diversas que favoreçam a vida proletária. Pequenas e grandes fabricas do macarrão a goiabada, da banha a charqueada, tudo pode ser creado, com pequeno dispêndio de capital e lucro relativamente vantajoso. Os senhores capitalistas ao envez dos juros insignificantes dos bancos tanto visando o interesse próprio quanto o colectivo, lucrarão muito mais creando e dirigindo industrias outras capazes de desenvolverem a vida local.

Ainda nascente, a industria existente é pouca, não correspondendo á exigencia do momento. Dahi tantas dificuldades da vida que podiam ser sanadas facilmente.

Sem vida própria é difícil senão impossível, o mourejar quotidiano de centenas ou milhares de indivíduos sempre sujeitos a despesa sempre superior á receita.

Com um pouco de boa vontade e pequeno dispêndio de capital a cidade se transformará em pouco em grande empório vendedor em vez de comprador. E assim evitaremos o êxodo dos residentes tanto adventicios como naturaes. Mãos a obra senhores capitalistas, e vereis em breve Monte Carmelo transformada em nova Chanaan. (J. PALESTINA, 1939)

Do artigo acima, podem-se extrair apropriações de um discurso modernizador e progressista, considerando-o em contexto municipal em que a economia se sustentava principalmente no setor agropecuário e, mais notadamente, na produção de arroz, feijão, milho, bem como na criação do rebanho bovino. Em sendo assim, a população rural superava a população urbana. Constatava o articulista que o “surto de progresso” vinha se sustentando em bases insuficientes, carecendo de iniciativas que envolvessem a produção industrial, podendo esta, sim, gerar um progresso consistente que levaria a cidade em transformar-se “em nova Chanaan”. Registrava ainda, uma situação econômica deficitária, apontando-a como dependente de mercado fornecedor externo, bem como o “êxodo dos residentes”, denotando a falta de oportunidade de trabalho ou de uma perspectiva de vida que fixasse os moradores na própria cidade. Desta forma, apontava a industrialização, o uso produtivo do capital, de acordo com “a exigência do momento”, como medida salvadora e inegável para se atingir um modelo de perfeição, ao comparar a futura cidade que surgiria com o ideal bíblico da “nova Chanaan”. Nas apropriações manifestas em um discurso e em uma conclamação para um futuro de progresso e modernidade, mesclava-se novamente uma proposta que se pretendia atual e um ideal de tradição religiosa na busca de uma “terra prometida”, repleta de benesses que favorecessem, inclusive, a “vida proletária” – busca de progresso e harmonia entre capital e trabalho.

No que diz respeito à educação, de forma coerente ao discurso que circulava em nível nacional, esta era apresentada como pressuposto essencial ao processo de modernização e de civilização que se almejava para a “próspera” Monte Carmelo, sob um modelo também coerente a uma proposta que aliava progresso e tradição.

Para que a instrução dê todos os resultados que dela se esperam não é bastante que se chegue a saber ler, escrever e contar. É preciso que se estabeleça um nexu muito íntimo entre a família e a escola, de forma que a criança não viva em dois ambientes diversos, notando o contraste e sofrendo o conflito de influencias morais. Esse nexu é necessário para a perfeita formação do ser. [...] Mas a personalidade humana é que vale. A criança manifesta desde cedo suas tendências, isto é, as características de sua personalidade futura. Corrigir as tendências que possam tornar-se anti-sociais é uma função educativa. E a função educativa prepondera em importância sobre a função propriamente instrutiva. (Jornal Correio Carmelitano, 1939).

A escola devia, pois, corresponder aos valores tradicionais da família associando-se a esta no esforço de corrigir possíveis desvios de conduta que poderiam tornar-se perniciosos à harmonia social, procurando, sobretudo, exercer um papel formativo que suplantasse o instrucional. Tudo isto em busca da “perfeita formação do ser”. Em uma cidade que se queria progressista, a educação vinha carregada dos preceitos cristãos católicos circulantes no país.

Uma década atrás, o jornal Monte Carmelo, do dia 13 de janeiro de 1929, publicou artigo “A Educação Religiosa”, assinado por Maria Leite, em que representações da modernidade apresentavam apropriações que se revelavam em reivindicações femininas, que associavam à modernidade o direito à educação da mulher, mantendo, entretanto, a presença marcante da tradição dos preceitos cristãos católicos.

Agora que o movimento feminista vai, de vento em popa, caminhando a Victoria do idealismo estuante no coração de todas as mulheres sem distinção de nacionalidades, é dever que se impõe a nós todas, pioneiras do mesmo ideal, concorrer cada qual com o quinhão de suas forças, de sua intelligencia e de sua boa vontade, a fim de que sobre o alicerce desse conjuncto de forças vivas, cohesas e disciplinadas, se erga o edifício de nossa entresonhada emancipação social.

Eduquemo-nos. A desigualdade social que até aqui injustamente nos collocou em situação inferior ao homem, não parte senão de um princípio: - o preconceito de nossos antepassados que consideravam a educação da mulher uma cousa inútil, prejudicial e até perigosa á estabilidade do lar e da sociedade. [...] Em todas as ésferas da actividade humana, que nos tem sido licito ingressar temos sabido trilhar a linha do dever, desempenhando nossas funções de modo airoso para a integridade dos princípios da moral que nos cumpre manter ilesos, e também para prova de que a natureza poz no cérebro feminino a centelha que guia toda criatura, ou seja esta tríade luminosa: intelligencia, talento e gênio.

E que educação deve ser preferencialmente proporcionada á mulher? No sentido mais lato, devemos dizer que a mulher é apta para concorrer com o homem em todas as profissões honestas e, dest'arte, as portas de todas as escolas lhe devem estar abertas de par em par. Se, porem, quizermos falar n'um sentido particular, a resposta é esta: - A educação, por excellencia, que mais se impõe desde o berço até o âmbito escolar é a educação religiosa, porque esta é a base pela qual toda criatura se mostrará apta para preencher as suas funções honesta e escrupulosamente (LEITE, 1929).

Vê-se, pois, que, ao ideal moderno de emancipação social feminina se fazia presente um modelo de mulher que se devia preservar associado à “intelligencia, talento e genio”, “a integridade dos princípios morais”, à concorrência com o homem em “todas as profissões honestas”, sendo que, para tanto, o direito reivindicado de educação feminina, desde o berço até escolar, devia ter como premissa a educação religiosa.

De conformidade ao contexto carmelitano ora analisado, faz-se necessário considerá-lo inserido em um espaço maior de um país que, conforme analisado no Capítulo III, buscava conformar-se a um modelo republicano que se queria moderno, preservando, entretanto, as raízes de um conservadorismo defendido como pressuposto para um progresso pautado na ordem social.

É sob essas condições que se procurava compreender o chamado de lideranças carmelitanas para que se instalasse em Monte Carmelo, no ano de 1939, o Colégio dirigido pelas Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo.

5.3 O colégio Nossa Senhora do Amparo em Monte Carmelo

5.3.1 Progresso, modernidade e educação: apropriações carmelitanas da representação de um colégio confessional católico

O ano de 1939 marcou a chegada a Monte Carmelo das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, atendendo a convite partido oficialmente do prefeito municipal, Cel. José Cardoso Naves. Importante considerar que o país vivia nesse período sob a ditadura Vargas (1937-1945), período em que os governos estaduais se colocavam sob poder de interventores nomeados pelo governo ditatorial e os prefeitos igualmente nomeados por tais interventores.

A escolha do então prefeito, Cel. José Cardoso Naves, não fugiu a essa regra. O artigo publicado no jornal Correio Carmelitano de 1º de Março de 1939, artigo este transcrito da “Folha de Minas” do dia 7 de Fevereiro de 1939, permite justificar tal escolha.

O Prefeito José Cardoso Naves é um administrador de elite, pertencente a uma das mais importantes e tradicionais famílias montanhezas, com membros espalhados em diversos municípios do Estado. Fazendeiro adiantado, com larga visão das cousas dos nossos tempos, José Cardoso Naves revelou-se um espírito moderno, substituindo, em suas terras, o braço do homem, pelo arado arrastado por bovinos, afastando-se desse modo dos processos antigos para utilizar-se das máquinas que a civilização contemporânea oferece para a comodidade do agricultor e economia de sua bolsa.

Foi com esse espírito reconstructor e evoluído que, eleito, ainda na República Velha, Presidente da Câmara de Monte Carmelo, demonstrou de maneira patente a sua alta competência aos sectores da administração pública. Tantos foram os serviços prestados por elle ao seu município que o eminente Governador Benedicto Valadares não quis prescindir desse colaborador magnífico de Governo, indo assim também de encontro a vontade que existia no coração do povo de Monte Carmelo.

O Prefeito nomeado trazia, assim, portanto, em seu perfil, características já identificadas como de relevo no contexto carmelitano: de família tradicional “montanheza”, portanto tipicamente mineira, mostrava-se, entretanto, como um

inovador, um progressista em suas realizações como proprietário de terras. Por conseguinte, sua anterior participação na vida política da cidade o referendava para o exercício do cargo então assumido. Significativo observar que, coerentemente à postura do governo estadual, o mesmo jornal já registrava, em setembro de 1929, uma conclamação para alistamento em defesa da Aliança Liberal. Consta ainda da pesquisa feita por Slywitch (s.d) que no ano de 1932, foi organizada em Monte Carmelo uma “coluna patriótica”, composta por cinquenta homens para seguir para São Paulo e auxiliar a sufocar o momento revolucionário que contestava o Governo Provisório de Vargas. Portanto, já havia entre as lideranças políticas carmelitanas uma adesão manifesta ao governo federal.

O perfil do Prefeito justificava assim, a iniciativa de levar adiante uma reivindicação que já vinha se construindo na cidade que se empenhava em modernizar-se. Anotações no livro de protocolo de correspondências do Executivo Municipal, correspondências que não foram possíveis de encontrar na íntegra, registram, já em agosto de 1938, despacho de ofício do Prefeito à Madre Margarida do Coração de Jesus, Superiora da Congregação, manifestando o desejo de fundar um colégio religioso em Monte Carmelo.

Artigo publicado pelo jornal Correio Carmelitano, dia 19 de Março de 1939, sob o título **“Inicia-se hoje uma nova era para Monte Carmelo”**, fornece as representações contidas nas expectativas que envolviam a vinda do Colégio Nossa Senhora do Amparo para esse município, bem como a coerência entre estas e as apropriações feitas no que dizia respeito ao “espírito progressista” afirmado nas colocações anteriores.

Monte Carmelo resentia-se de há muito, da falta de um educandário que viesse satisfazer plenamente as exigências da educação moderna. Assim é que víamos as cidades vizinhas, garbosas por possuírem estabelecimentos de ensino, sabiamente orientados e dirigidos por religiosos, que têm sido, inegavelmente, em nosso paiz os pioneiros da instrução. Tal situação não poderia ser duradoura, pois o nosso município há muito possui uma população assaz numerosa e toda ela de elementos que sempre olharam pela educação com (...) devotamento e carinho. O numero de rapazes e moças que daqui parte para outras cidades em busca de cultura, é a prova sincera do que temos dito. Vai para 60 este numero, dos quais, vários em escolas superiores batalhando pela conquista do seu ideal.

Nesta transcrição do artigo, pode se perceber a reafirmação da busca do progresso tendo como pressuposto o acesso à educação. As cidades vizinhas citadas são Araguari e Patrocínio, ambas próximas a Monte Carmelo, sendo que a primeira já dispunha do colégio feminino, criado em 1919 e administrado por freiras belgas da Congregação do Sagrado Coração de Maria, bem como do colégio masculino Regina Pacis, fundado em 1926 e dirigido por padres holandeses da Congregação dos Sagrados Corações (SOUZA, 1994). Em Patrocínio, de forma similar, registrava-se a presença de um colégio masculino – o “Dom Lustosa” -, criado em 1927, e um colégio feminino – o “Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio” -, criado em 1928, ambos dirigidos por ordens católicas. Todas essas escolas ofereciam o regime de internato. A educação católica proporcionada por essas escolas era aplaudida como referência para caracterizar o “garbo” dessas cidades vizinhas e, ao mesmo tempo, como exemplo a ser seguido por Monte Carmelo, que se considerava devidamente qualificada para usufruir desse pré-requisito reafirmador do progresso que já lhe era devido.

Prossegue o artigo, apontando necessidades que seriam atendidas com a implantação do colégio Nossa Senhora do Amparo.

Esta leva de moços representa uma serie incontável de esforços de seus pais, talvez mais abastados ou agraciados pela sorte, e que tiveram a ventura de poder enviar seus filhos para distante dos seus lares em busca da instrução, que é sem duvida a maior dádiva que os pais podem legar a seus filhos. Mas acontece, que, nem todos podem proceder desta maneira.

E o resultado é que víamos nossa cidade crescer de dia para dia, em todos os setores da atividade humana, mas com um coeficiente educacional bastante pequeno. Felizmente, para passo com o progresso material, surgem as grandes ideias que á pouco se cristalizam e se tornam em realidade. Hoje uma destas se concretisa na inauguração do Ginásio Nossa Senhora do Amparo, que vem contribuir com grande esforço para o soerguimento da instrução na terra.

Neste excerto, elementos novos são apontados: o distanciamento dos filhos dos seus lares, medida de difícil aceitação em um momento em que a união familiar era requisito fundamental para a formação da boa sociedade, sendo praticamente inadmissível o distanciamento das filhas; lembra, ainda, o articulista (não identificado) que essa alternativa exigia que os pais fossem “abastados”, sendo que nem todos tinham, portanto, acesso a esse tipo de alternativa. Desta forma manifestava-se um sentimento não só carmelitano, mas também, conforme apontado no capítulo III, circulante no país que se queria moderno e tinha, no “acesso de todos” à educação, um requisito primordial.

O artigo expõe, inclusive, “como nasceu a ideia” da instalação desse colégio em Monte Carmelo.

Fructo direto do elevado pensamento de Antonio Pedro Naves, residente em Uberaba, é o Ginásio que hoje se inaugura. Tão logo presentiu a necessidade da fundação de um educandário nesta cidade, procurou o Snr. Cardoso Naves a quem expoz a sua idéia, imediatamente aceita, que tudo fez não medindo sacrifícios para ver realizada tão simpática e promissora sugestão. Imediatamente entrou em contato com as religiosas de Nossa Senhora do Amparo, com Casa Mãe em Petrópolis, e das conversações entabuladas resultou a criação deste ginásio que tão grandes benefícios prestara a esta florecente parte de Minas Gerais.

Não foi possível identificar de que forma essa congregação se fez conhecida do Sr. Antonio Pedro Naves (o sobrenome indica o parentesco com o prefeito), mas, considerando o número de viagens de carmelitanos à capital federal – Rio de Janeiro, divulgadas nos jornais locais na seção social, bem como o número de visitas aqui recebidas dali oriundas, é possível deduzir que esse conhecimento se deve a esse intercâmbio constante entre carmelitanos e a capital federal. Sabe-se,

por depoimentos de pessoas mais antigas da cidade, que as famílias mais abastadas tinham parentes residindo naquela, como também era cidade para onde freqüentemente se faziam viagens para compras de mercadorias só acessíveis nos grandes centros.

Prossegue o articulista apontando as qualificações e referências de que dispunha sobre a referida Congregação e que, portanto, as referendavam para o trabalho educacional em Monte Carmelo.

Elevado é o número de estabelecimentos congêneres que estas abnegadas servas de Maria têm espalhado de Norte a Sul do Brasil. Elas, **toda doçura e abnegação**, acostumadas educar e instruir dentro dos mais puros princípios da Moral Religiosa, são isto mesmo eminentes educadoras que merecem de todos nós o mais decidido apoio **nesta obra gigantesca e maravilhosa** que hoje iniciam.

Nesta época em que **se procura incutir no espírito infantil o civismo e o amor pelas cousas pátrias**, ainda **são elas as preferidas, pois trata-se de uma congregação genuinamente brasileira, destinada exclusivamente a servir a Deus e ao Brasil**, disseminando preciosos ensinamentos robustecidos pela fé, em Jesus e Maria. (grifos nossos)

A Congregação, no ano de 1939, contava com seis escolas de fato em regiões diferentes do país: a obra pioneira fundada por Pe. Siqueira - Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, em Petrópolis (RJ) - 1871; o Colégio Maria Raythe, Rio de Janeiro (RJ) - 1914; a Escola Doméstica Cecília Monteiro de Barros, Barra Mansa (RJ) – 1915; o Orfanato Nossa Senhora do Amparo, nascido em Madureira Rio de Janeiro em 1925, atualmente, Educandário Nossa Senhora do Amparo, situado na estrada de Jacarepaguá; o Colégio Nossa Senhora do Amparo, Maceió (AL) – 1932. A obra seguinte foi fundada em Monte Carmelo, em 1939.

As qualificações das Irmãs correspondiam, nas apropriações expressas pelo articulista, ao apregoado como desejável em uma educadora, conforme abordado no Capítulo III, destacando-se qualidades como “abnegação” e “doçura”, ideal feminino apropriado para o exercício do magistério. Vê-se, novamente, a distinção entre

“instruir” e “educar”, assim como se coloca a associação de tais ações como imprescindíveis para fazer prevalecer uma educação fundada nos mais “puros princípios da Moral Religiosa”. A educação, assim procedida, detinha a aura de um trabalho épico, uma “obra gigantesca e maravilhosa”.

Chama-se a atenção para uma das particularidades que motivou esta pesquisa, destacada também pelo articulista, que revela o senso patriótico e nacionalista que é possível identificar nas posturas das lideranças do município, que, conforme já citado, mantinham estreita afinidade com o pensamento republicano brasileiro e, nesse momento, com o projeto político do governo Vargas. Ressalta o articulista o fato de a Congregação ser “genuinamente brasileira” e estar apta a atender a um objetivo primordial - servir exclusivamente a Deus e ao Brasil, sob os princípios da moral e da fé cristã católica. Julga-se pertinente considerar que essa particularidade da Congregação tenha influído particularmente na escolha desta para realizar, em Monte Carmelo, o almejado projeto educacional.

Monte Carmelo já contava, desde o ano de 1926, com o Grupo Escolar Melo Viana, primeira escola pública primária urbana a ser inaugurada na cidade. Entretanto, conforme é possível aferir pelas falas já analisadas, existia, apesar da presença deste educandário, um anseio por uma instituição que contribuísse para que o município alcançasse o *status* desejado.

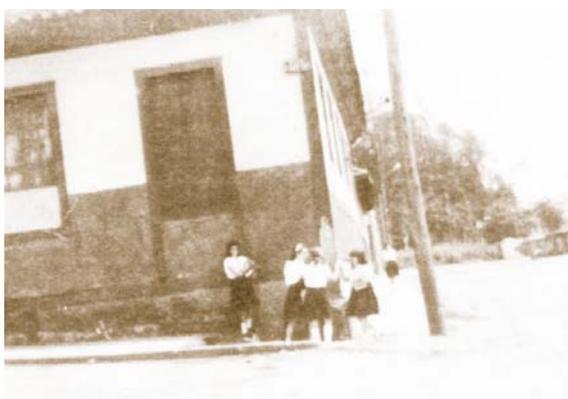
Segundo registros contidos no Livro Tombo I, do Colégio Nossa Senhora do Amparo de Monte Carmelo, em 1º de Março de 1939, chegaram a essa cidade quatro Irmãs – Irmã Elisa, Irmã Cândida, Irmã Clemência e Madre Luiza Gonzaga, que ficaram hospedadas por quatro dias no “Hotel Triangulo”, “por conta” do Prefeito José Cardoso Naves. Posteriormente, foram para a casa destinada ao Colégio, que

Os pátios destinados aos recreios mereceram também todo carinho: bem arejados, muito limpos e ensolarados, serão entregues á garotada para neles realizarem os seus inocentes brinquedos colegiais, tão necessários aos jovens estudantes.

Por essa exposição de qualificativos, pode-se apreender que o articulista estava inteirado e convencido da necessidade e positividade das medidas de higiene circulantes no país e do papel reservado à escola para fazê-las prevalecer, conforme abordado no Capítulo III.

É possível identificar que o Colégio não tinha, inicialmente, um estilo arquitetônico que correspondesse ao “glamour” dos prédios imponentes já existentes pelo país, destinados a esse fim, representando a importância da atividade escolar para uma cidade que se queria progressista. No entanto, pelo exposto no jornal, a construção satisfazia às principais exigências da comunidade e da legislação em vigor.

A edificação localizava-se nas cercanias do atual prédio, sito na Rua Pe. Manoel Luiz, nº 46, bairro Centro, uma vez que foi apenas ampliado, e sua entrada principal direcionada para um ponto acima do mesmo quarteirão (FIGURAS 13 e 14).



Figuras 13 e 14: Primeira casa a abrigar o Colégio Nossa Senhora do Amparo, em 1939. Monte Carmelo/MG. 1.ª foto (1967); 2.ª foto (1970).

Fonte: Acervo particular de Jeanete Maria Carvalho Cardoso; Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.

Conforme registrado no artigo do Jornal Correio Carmelitano já citado, o Colégio iniciou suas atividades em uma casa adaptada para este fim. Segundo consta em Escritura Pública lavrada em 28 de fevereiro de 1939, no Cartório de Registro Geral de Imóveis da Comarca de Monte Carmelo, esse imóvel passou às mãos da Congregação mediante a doação feita pela Prefeitura Municipal, sob a condição de que o imóvel voltaria ao domínio e posse da doadora na hipótese da Congregação abandonar ou fechar o colégio antes dos dez anos de funcionamento. A Escritura registra a descrição do imóvel da seguinte forma: “Uma casa de morada coberta de telhas, assoalhada, envidraçada, garagem, água para servidão e mais benfeitorias, quintal cercado de muro, contendo área de 1.254,00 metros quadrados”. O Fiscal Escolar indicado para fiscalizar o Colégio, Padre César Aníbal Martins da Fonseca, registra, em seu relatório de 27 de agosto de 1942, que este “funciona em prédio próprio, adaptado para este fim e tem em projeto a construção de um grande prédio”.

Ainda no mesmo ano de 1939, a área desse imóvel é acrescida em 2.592 metros quadrados, também sob a forma de doação, sendo esta advinda de particulares.

A construção do prédio escolar foi marcada, entretanto, por uma série de dificuldades, segundo consta das anotações do Livro Tombo I, onde se registravam as anotações do dia-a-dia da Congregação em seu trabalho no Colégio, no período de 1942 a 1954. Há anotações de inúmeros obstáculos tanto no que diz respeito à construção em si, mas igualmente pelas dificuldades em manter em funcionamento adequado o projeto pedagógico (FIGURAS 15 e 16).



Figuras 15 e 16: Cerimônia de lançamento da pedra fundamental para construção do novo prédio do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1945.

Fonte: Acervo do Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Uma característica relevante do Colégio Nossa Senhora do Amparo e que se avalia digna de nota, revela-se na sua relativa simplicidade das instalações físicas, nas dificuldades financeiras encontradas pelas Irmãs na construção e instalação do Colégio. Não detém esse educandário a mesma pompa arquitetônica de outros colégios confessionais católicos da região, ou mesmo com um alunado provindo de famílias elitistas, como foi identificado por duas ex-alunas que estudaram anteriormente no Colégio Sagrado Coração de Jesus (Araguari/MG) e no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (Patrocínio/MG).

O prédio do colégio, baseando-se em depoimentos dos entrevistados, qualificava-se como “normal”, não “era luxuoso”, mas “tinha o necessário”. Segundo um dos entrevistados (década de 1950), “Tinha pouca coisa, não existia a capela, o auditório, as salas foram aumentadas posteriormente. Os alunos brincavam de bola no galpão e quebravam o telhado” (FIGURAS 17 e 18). Já nas figuras 19, 20 e 21 pode-se observar a sobriedade das instalações da biblioteca, do laboratório, e da sala de aula.



Figura 17: Antigo galpão utilizado para recreio dos alunos do Colégio Nossa Senhora do Amparo, nos anos de 1950.



Figura 18: Área para prática de vôlei. Colégio Nossa Senhora do Amparo, anos de 1950.



Figura 19: Biblioteca do Colégio Nossa Senhora do Amparo nos anos de 1940 / 1950.



Figura 20: Laboratório do Colégio Nossa Senhora do Amparo nos anos de 1940 / 1950.



Figura 21: Sala de aula, anos de 1950, do Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Observe na figura 21, que as salas de aula eram numeradas e nomeadas homenageando personalidades relevantes no contexto escolar, fatores que denotam ordem e tradição, assemelhando-se, neste sentido, aos tradicionais modelos seguidos em outras escolas confessionais católicas.

A impressão mais significativa expressa por todos é de havia um “clima de mistério” na escola, especialmente em relação aos aposentos das Irmãs, local totalmente vedado ao acesso de todos. Constituíam-se em um desafio para os alunos conhecer essa parte da Casa. Entretanto, apenas uma das entrevistadas declarou haver burlado tal regra, juntamente com outras colegas, o que segundo ela foi uma “decepção”, pois “lá não havia nada, só camas”. Os demais disseram nunca ter tido coragem suficiente para se aventurarem em tal empreitada.

O prédio do Colégio, conforme já apontado, inicialmente, resumia-se a “uma casa de morar”, adaptada para este fim. Posteriormente, com as dificuldades já analisadas, foram se ampliando as instalações, tendo sido construído um novo prédio de dois pavimentos, com salas de aula e dormitórios para Irmãs, no térreo, e para as acomodações para as internas, na parte superior (FIGURA 22).



Figura 22: Fachada do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1963.

Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora do Amparo.

As figuras 23 (1956), 24 (1970), 25 e 25 (1971) mostram inalterada a área do prédio que correspondente às salas de aula, com frente para o pátio, sendo este, em épocas distintas, utilizado para as diferentes comemorações (religiosas, cívicas, lazer).



Figura 23: Área interna do Colégio Nossa Senhora do Amparo. Encontro vocacional – 1ª comunhão, 1956.



Figura 24: Área interna do Colégio Nossa Senhora do Amparo, festa de comemoração da Copa do Mundo de futebol, em 1970.



Figura 25: Área interna do Colégio Nossa Senhora do Amparo, vista lateral. Comemoração da Semana da Pátria, 1971.



Figura 26: Área interna do Colégio Nossa Senhora do Amparo, vista frontal, vendo-se, ao fundo, corredor interno e as salas de aula. Comemoração da Semana da Pátria, 1971.

Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora do Amparo.

As anotações feitas em Livro Tombo por Irmã Cacilda, numa retrospectiva, podem fornecer elementos para conhecer a distribuição dos cômodos e sua utilização:

Muitas reformas e construções foram realizadas na parte física da casa, conforme citarei a seguir:

- Projeto e início da construção da capela, pela Madre Lúcia, em 1967. A construção foi interrompida no mesmo ano, com a renúncia ao cargo da mesma superiora. Em 1968 assumiram a direção da casa como superiora e diretora, respectivamente, Ir. Maria da Assunção e Ir. Tereza Cristina. Nesta dupla foi construída a quadra de esportes (FIGURA 27) e reformada a sala dos professores inaugurada em 19/03/1972. No início deste mesmo ano, Ir. Tereza Cristina assumiu também o cargo de Superiora da comunidade e realizou:
- Complemento da construção da capela, inaugurada em 08/12/1973 (FIGURA 28).
- Construção de um galpão/auditório (uma construção provisória) inaugurada em fevereiro de 1975.
- Reforma da casa, de nº 96 na rua Pe. Manoel Luiz, cujo término foi marcado com a instalação do Jardim de Infância do colégio, em 05/05/1976.
- Reforma do antigo dormitório do internato que ocupava toda a parte alta da fachada do colégio, transformando-o em três salas de aula e construção da escada que liga esta sala à varanda: início em Julho de 1976 e término em Dezembro do mesmo ano.
- Reforma do refeitório das Irmãs e construção de toda parte de trás: cozinha, lavanderia, garagem e escada de comunicação com o dormitório – início também em 1976 e término em fevereiro de 1977.
- Reforma do segundo dormitório do internato, transformando-o no dormitório das Irmãs, com doze quartos, uma sala e três banheiros – início em Abril de 1977 e inauguração em 15 de agosto do mesmo ano.
- Iluminação da quadra de esportes – inaugurada em 25 de setembro de 1978, com uma grande festa esportiva, apresentação da fanfarra, etc.
- Em agosto de 1978, teve início a demolição das salas e casas velhas [refere-se à casa que inicialmente abrigou o colégio, na antiga Rua Rio de Janeiro, conforme já citado] situadas na Rua D. Sindá e em parte da rua Pe. Manuel Luís, para construção de novas salas, instalações sanitárias, cantina, galpão, salas e parque infantil e piscina.
- Em Janeiro de 1979, Irmã Tereza Cristina foi nomeada diretora do Colégio Maria Raythe no Rio de Janeiro, mas por determinação do Conselho Geral, permaneceu aqui até setembro do mesmo ano para iniciar-me como diretora e supervisora da casa e adiantar a construção que estava no início. A sua saída, em setembro, estavam concluídas as salas da frente, que foram inauguradas em fevereiro de 1980.
- Dei continuidade às obras, seguindo o mesmo plano e orientação anteriores, até a piscina, a inauguração dessa parte da casa, deu-se em Outubro de 1980.
- Em fevereiro de 1983, iniciei uma reforma na frente da portaria e da capela, retirando os muros pesados, escadarias de cerâmica vermelhas e substituindo-os por grades uniformes e escadas de pedra ardósia. Terminada esta reforma dei início à construção do auditório, vestiários e galpão da quadra. O auditório atual ocupa a mesma área do antigo galpão construído pela Irmã Tereza Cristina, de 1974 para 1975. Esta obra ainda está em andamento, exceto os vestiários e galpão da quadra, que foram inaugurados em fevereiro de 1984.

A figura 27 (1971) registra a inauguração da quadra de esportes, do Colégio Nossa Senhora do Amparo, momento de grande importância, levando em conta a valorização do esporte nessa comunidade escolar, que se fazia representar, particularmente, segundo depoimentos das entrevistadas, pelo time de vôlei, motivo de orgulho entre as alunas.



Figura 27: Público participante de cerimônia e jogos de inauguração da quadra de esportes, em 1971.



Figura 28: Capela do Colégio Nossa Senhora do Amparo, inaugurada em 1973.

Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Embora a narrativa acima extrapole o período contemplado na pesquisa, considera-se que seja útil para, por meio dela, ter-se uma imagem possível do prédio em suas modificações, uma vez que não há plantas das reformas que foram efetuadas. As fotos externas do prédio do Colégio Nossa Senhora do Amparo retratam algumas das modificações ocorridas nessa área (FIGURAS 29 a 34).

No decorrer dos anos as instalações vão ampliando-se, passando por reformas necessárias a um funcionamento mais adequado das atividades escolares. Entretanto é possível observar que para tal, exigiu-se uma série de esforços, representados nas diversas dificuldades enfrentadas, permitindo às Irmãs (re)significar suas práticas sob uma leitura marcada pela formação franciscana.



Figura 29: Fachada do prédio, em 1963.



Figura 30: Reforma do prédio para construção do auditório, 1963.



Figura 31: Fachada do prédio, em 1977.



Figura 32: Fachada do prédio, em 1983. Mantém-se sem alterações até 2005.



Figura 33: Vista lateral do Colégio Nossa Senhora do Amparo, esquina das ruas Padre Manoel Luiz com D. Sindá. Início de demolição 1978.

Fonte: Acervo particular de Jeanete Maria Carvalho Cardoso



Figura 34: Novas salas de aula construídas após demolição da primeira casa a abrigar a escola, na rua D. Sindá, inauguradas em 1983.

Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora do Amparo.

5.3.3 As irmãs Franciscanas do Colégio Nossa Senhora do Amparo em Monte Carmelo: desafios e contradições de mulheres-freiras na implantação e direção de um projeto de educar siqueirano

O educandário foi inicialmente denominado Colégio Nossa Senhora do Amparo e teve como primeiro curso o Primário, constando em livros de registro de matrícula e Livro de Ata de Conclusão de Curso que este funcionou até o ano de 1968, tendo sido misto (feminino e masculino) até o ano de 1963. Interrompeu-se nesse ano, o funcionamento do Curso Primário, que só voltaria a ser oferecido no ano de 1985, com a primeira série, e, a partir do ano seguinte, com as demais séries.

O Curso Normal foi o segundo a obter sua liberação, sendo que a primeira Ata da Congregação, que tratava das providências para o ano letivo, data de Março de 1947, bem como os primeiros registros de matrícula. O Curso Normal, durante todo o seu funcionamento, recebeu apenas mulheres, com uma única exceção bastante peculiar: a turma matriculada no ano de 1952 e que concluiu o curso em 1954, com treze alunos, contou com um aluno, Rivail França, entre as doze alunas restantes. Não foi possível verificar a justificativa para essa exceção no Curso Normal. Até o ano de 1976, o Curso Normal funcionou só no período diurno.

A partir de 1977 até o ano de 1989, passou a funcionar nos períodos diurno e noturno, sendo este último criado, segundo anotações do Livro Tombo II, para atender “às moças mais pobres que desejavam ser professoras, mas precisavam trabalhar para manter os estudos”. De 1990 a 1994, quando se formou a última turma de normalistas, este funcionou apenas no período noturno, provavelmente pela ausência de demanda, considerando, inclusive, o fato de que em 1993 a Escola

Estadual Clara Chaves passou a oferecer esse curso, em regime misto, no período noturno.

O Curso Ginásial foi reconhecido e registraram-se suas primeiras matrículas no ano de 1948. A partir dessa data o Colégio passou a denominar-se Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora do Amparo. O Ginásial, em seu início, foi também um curso misto (feminino e masculino) e assim funcionou até o ano de 1963, no período diurno. A partir de 1964, a escola, no geral, recebeu apenas a clientela feminina. De 1977 a 1984, esse curso funcionou também no período noturno, sendo que, nesse último ano, o turno noturno foi extinto, segundo anotações do Livro Tombo II, por falta de alunos, que passaram a ser absorvidos pelas escolas estaduais, que abriram extensão de 5ª a 8ª séries noturnas. Em 1984, o 1º grau (5ª a 8ª séries) voltou a funcionar em regime misto (feminino e masculino) como alternativa para ampliar o número de alunos, tendo em vista “a grande corrida de alunos para a escola pública” (Livro Tombo II).

Nos caminhos percorridos durante a construção e na afirmação dessa Escola, é possível identificar as peculiaridades que permeavam a história da educação brasileira, ainda que sob representações que pudessem sugerir algum tipo de regularidade nas práticas adotadas por instituições escolares diversas. Entretanto, as apropriações feitas no vivido dessas instituições indicam o movimento constante no curso dessa história, em que sujeitos movem-se da forma possível para recriar sempre um novo espaço, ainda que marcado por representações anteriormente construídas.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelas Irmãs da Casa de Monte Carmelo, apropriações do ideal franciscano manifestam-se no número expressivo de viagens realizadas pelas Irmãs da Casa de Monte Carmelo, no período de 1939 a

1954, entendidas como “peregrinações”, ou ainda, como “via sacra” em busca de “esmolas” para a construção do prédio escolar, diante da insuficiência de recursos financeiros para tal. Diversas cidades foram visitadas por essas Irmãs, em diferentes regiões do país, tais como: Três Corações (MG), Catalão (GO), Ipameri (GO), Romaria (MG), Rio de Janeiro (RJ) Petrópolis (RJ), São Paulo (SP), Conquista (MG), Belo Horizonte (MG), Londrina (PR). Essas viagens foram realizadas, em sua maioria, no período de férias escolares (meses de dezembro/janeiro). Importante considerar as dificuldades de transporte no período citado, sendo que esses deslocamentos representavam um esforço peculiar em se tratando de mulheres, mesmo que em sua condição de freiras. Registra-se que, nem sempre tais tentativas alcançavam o esperado sucesso. O recurso ao “esmolar” era justificado pela Irmã que fazia as anotações no Livro Tombo I, no ano de 1947:

Dia 28 [Junho] saímos para esmolar em cidades vizinhas; não considero de modo nenhum a necessidade de esmolar. Uma cruz, porque todas as obras necessitam das dádivas do povo. Como cada terra tem seu uso – aqui tem que ser assim uma vez que o povo não se habitua a barraquinhas, leilões, festas, etc – ao passo que em outras cidades por esses meios venceriam as obras. A nossa Casa Mãe em Petrópolis não é outro patrimônio senão das longas e difíceis caminhadas que nosso Santo Pai Fundador [Padre Siqueira] deu em esmolas. Deus seja bendito.

Assinala-se, desta forma, o exercício de uma prática seguidora do exemplo do fundador da Congregação, diante da resistência da cultura local em aderir às festividades realizadas em outras localidades com o fim de angariar fundos para a construção da escola. Essa negativa pode sugerir não somente a ausência do costume local em participar desse tipo de festividades, uma vez ser um tipo de diversão típico, em especial, das cidades interioranas, mas pode levantar a hipótese de que não havia um convencimento significativo da população quanto à validade do investimento em eventos dirigidos para a causa pleiteada pela Congregação. É pertinente colocar que circulava entre as representações dessa Congregação e do

Colégio, especialmente por ser uma iniciativa de caráter privado, com mensalidades a serem pagas pelos estudos, a de que as Irmãs eram “ricas”, o que poderia sugerir não haver a necessidade de contribuições, mesmo que por meio das festividades por elas promovidas. Por outro lado, essa apropriação justifica-se pela generalização dessa condição, considerando a representação de outros colégios dirigidos por Congregações Religiosas estrangeiras que tinham como tradição educar filhas das elites tendo, portanto, um aparato de relativo “luxo”, como era o caso do Colégio Interno da Congregação do Sagrado Coração de Maria, em Araguari, que era uma referência na região.

As dificuldades relativas à construção do prédio não apenas se resumiam à falta de recursos financeiros, como também ao acesso aos materiais necessários, não encontrados no mercado local. Observa-se o deslocamento de Irmãs para o Rio de Janeiro e Belo Horizonte, para realizar compra de materiais, como ferro e cimento.

Recorriam ainda, essas Irmãs à Casa Mãe, em Petrópolis, com pedido de empréstimo para que não ocorresse a paralisação das obras, bem como a subvenções do governo. O empréstimo solicitado a Casa Mãe, em Julho de 1946, segundo anotações do Livro Tombo I, foi recebido “depois de muitos sacrifícios” em 1950, com o qual “foram logo a pagar o material das obras”. Por outro lado, as anotações indicam o recebimento de subvenções do SAM (Serviço de Assistência ao Menor), do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, uma vez que, a partir do ano de 1949, o Colégio passara a receber alunas carentes, na condição de internas.

Em Monte Carmelo, houve um pequeno grupo constituído por lideranças locais que se empenharam, especialmente, na busca de fundos para auxiliar nas obras e manutenção do Colégio. Esses são tidos até a atualidade como “benfeitores”

da mesma, pelo empenho em apoiar tal empreendimento, a exemplo do ocorrido em Petrópolis quando da fundação da Escola Doméstica por Padre Siqueira. Outras tentativas de angariar recursos junto à comunidade Carmelitana não foram tão felizes. Consta, em anotações do ano de 1949 que, por ocasião da festa de Nossa Senhora do Amparo, houve uma hora de arte com convite às pessoas da comunidade para assistirem e juntamente solicitou-se a doação de “uma janela basculante”. A este respeito assim se pronunciou a Irmã responsável pelas anotações: “Vamos esperar pelo resultado do nosso pedido, pois é a primeira vez que importunamos ao povo carmelitano”. Como resultado dessa empreitada, registra-se que dos setenta pedidos feitos, apenas cinco pessoas contribuíram.

O movimento financeiro apresentado à Visitadora Madre Alice dos Anjos, presente no Livro Tombo I, no ano de 1949, é representativo das condições do Colégio:

Qual o número total de alunas matriculadas: 371

Sendo gratuitos: 146

Qual a despesa mensal? Cr\$ 9.255,00

Qual a receita mensal? Cr\$ 9.950,00

Quanto deve das obras atual? Cr\$35.000,00

Qual o meio de continuar as obras? O saldo dos meses e esmolas angariadas pelas Madres, isto confiando na proteção infalível do grande São José nosso Pai, protetor e procurador.

Madre Maria Luiza Gonzaga foi Superiora da Casa em Monte Carmelo até o ano de 1949 e, em seu pronunciamento de despedida, registrado no Livro Tombo I, em Janeiro de 1950, assim resumia a situação do Colégio e da Casa de Monte Carmelo:

Mais uma vez deixo aqui impresso minha gratidão a operosa Madre Clara [Diretora do Colégio] que pacificamente e zelosa tomou interesse pelo progresso da Casa quer quanto o ensino quanto progresso das obras que passo a passo vai andando, devido as dificuldades de material e distâncias do lugar para outros. A todas as Irmãs que labutaram comigo, que o bom Deus as abençoe e de a santa perseverança em seu amor e seu serviço. A todas sou devedora de finezas, amor e dedicação. Jamais esquecerei em minhas orações esse recanto de trabalho, oração e sofrimento. Tudo para a maior glória de Deus. Entregando o cargo a outra Superiora tenho que dizer: a casa é muito POBRE [destaque da pronunciante], mas graças a Divina Providência, nossa mãe do céu Virgem do Amparo e o precioso São José nada nos faltou quanto ao espiritual, temporal e material. Mais uma vez fica confirmado: Deus dá sustento aos que o temem. [Assinado: Madre Maria Luíza Gonzaga]

Em anotações de 20 de janeiro de 1951, a Irmã relatora [não identificada] escreveu que Madre Maria Luíza Gonzaga “deixou as obras do Colégio quase no seu término”. Fica, entretanto, nas expressões utilizadas pela Madre Superiora o caráter missionário, o sacrifício e a crença nas realizações sustentadas na fé, traduzindo apropriações do modo de vida franciscano aplicado a um projeto educativo que se instalara em Monte Carmelo atendendo a chamados pela modernidade. Era o novo e o velho, a modernidade que se pretendia laica e o conservadorismo, assentado na educação sob preceitos cristãos-católicos, mesclando-se nas reconstruções de sujeitos históricos.

Além dos problemas já apresentados, as anotações dos Livros Tombo assinalam outras dificuldades, como a deficiência de Irmãs para trabalhar na escola, em especial, como professoras, sendo esta apontada como o maior obstáculo a ser vencido. Revelam, ainda, o esforço das próprias Irmãs em efetuar visitas de divulgação da escola e mesmo em ir pessoalmente às casas da cidade em busca de matrículas. É o que revelam as anotações a seguir:

Chegou a Madre Clara em companhia de duas meninas, com decepção nossa, esperávamos Irmãs para lecionarem ao menos no Curso Primário. (Livro Tombo I, 24.jan.1944)

Irmãs Elisa e Antonieta foram a Água Suja [atual cidade de Romaria], divulgar o colégio e trouxeram de esmola Cr\$494,00. (Livro Tombo I, 1945)

Recebi carta da Geral com as seguintes recomendações: ‘É preciso que as Superiores das casas filiais vão avisando suas Irmãs, que tenham um bom procedimento, que preparem o ambiente da comunidade se quiserem receber Irmãs novas para auxiliá-las, em contrário não as mandarei, preferindo abrir com elas novas casas [...]’ (Livro Tombo I, 10.nov.1946)

[...] que a Madre Clara estava muito sobrecarregada com dez aulas por dia – dez horas. Diante disto tive que parara com o pedido das esmolas e vir auxiliar a Madre Clara que já tinha iniciado o Curso Primário em 18 de julho [1947]. Boas férias para quem deveria sair para tratar os interesses da Escola e ficou privada devido a falta de Irmãs-professoras, estando ela só dando quatro horas de aulas para o 4º ano na parte da manhã e quatro horas na parte da tarde para o 3º ano, duas horas a noite para o Curso Supletivo, portanto dez horas por dia. É essa a maior dificuldade que aqui passamos. (Livro Tombo I, jul.1947)

As reverendas Madres saíram na cidade a fim de fazer matrículas para o curso de admissão (Livro Tombo I, 02.01.1952).

Por último, é pertinente mencionar os problemas cotidianos e os conflitos que as Irmãs vivenciavam em suas reflexões internas, tanto envolvendo as representações que a vida religiosa da ordem trazia em si e a prática pela qual optaram em suas apropriações, quanto em relação a tais práticas e as apropriações que se configuravam na comunidade com a qual conviviam. Os registros abaixo revelam os conflitos que permeavam a tessitura destas vivências.

Enviei telegrama pedindo minha valisa a Madre Leonor que há mais de dois meses que estou sem roupa.” (Livro Tombo I, 1945)

Registro aqui os sentimentos da Irmã T ‘que pelo simples fato do colégio ter meninos’ acha que se perde a vocação. Eu acrescento – quem assim julga está fraca na mesma – Santo Deus! O que seria do mundo de religiosas que tem de trabalhar por este mundo de Deus!... (Livro Tombo I, 1949)

A Madre Geral veio para fazer a compra da chácara que do contrário – um americano protestante a compraria para abrir um colégio, o que iria trazer grande desvantagem ao nosso Ginásio e o pior prejudicar a religião. A compra foi de Cr\$70.000,00. A Madre Geral pagou Cr\$50.000,00, importância fruto de seus trabalhos e economias. Deus seja louvado. Ficou Cr\$20.000,00, para o Colégio pagar logo que tivesse a primeira oportunidade. Isso nós deixamos entregue ao nosso precioso São José que é quem nos tem valido nas nossas grandes dificuldades. (Livro Tombo I, 1950)

Onde está a perfeição? – Em Deus. Cada qual, diz de modo admirável São Francisco de Sales, cada qual faz a perfeição a seu modo. Uns a põem na austeridade do hábito, outros no comer, na esmola, nas exterioridades, na freqüência dos sacramentos, outros na oração, numa espécie de contemplação passiva e outros nas graças extraordinárias. Quanto a mim, conclui o santo, não sei nem conheço outra perfeição senão amar a Deus de todo coração e ao próximo com a si mesmo. – E a santidade? Diz Santa Tereza d’Ávila: Não é outra cousa senão suportar com paciência e por amor de Deus uma vida que será todos os dias a que nós

temos vivido nesta casa. Caso idêntico aqui nesta casa de Monte Carmelo; há almas que esquecendo-se de que o conceito mais perfeito e o trabalho principal da santidade está neste tirocínio quotidiano que vai da vida até a eternidade – queixam-se! Falsa piedade que se não baseia no cumprimento da vontade de Deus. – Se é vontade de Deus que soframos resignemo-nos! Faça-se a vossa vontade. Isto é a perfeição, a santidade. Enquanto a querida e bendita Casa de Monte Carmelo não tiver pessoal suficiente em número e capacidade, levará ou ficará com esta injusta fama, que aqui não há perfeição – nem santidade. Perfeição só em Deus! Quando porá ponto final nesta fama! (Livro Tombo I, 08.fev.1953)

Apesar dos grandes contratempos que se nos apresentam no momento e lutas insanas que estamos passando, temos confiança na Divina Providência que não nos abandonará. (Livro Tombo II, 1955)

Efetuaram-se os Exames de Admissão ao Ginásio e ao Curso de Formação e Comércio. Apesar da perseguição das perseguições por parte de um ex-inspetor, contra o Colégio, graças a Deus matriculamos um bom número de alunos. (Livro Tombo II, 1955)

Diante do exposto, pode-se avaliar que a convivência dessas mulheres-freiras, em Monte Carmelo, veio marcada por conflitos que expõem sua condição, sobretudo, humana, em diálogo com sua formação religiosa que lhes atribuía uma representação de santidade e de perfeição a qual questionam com as apropriações elaboradas no vivenciar diário da realidade com a qual se confrontam.

Considera-se, pois, adequado promover novas reflexões sobre a vida dessas mulheres-freiras, buscando compreender seus fazeres nos limites de seu tempo, de seu espaço, de suas experiências em busca de um ideal educativo cristão, perpassado, entretanto, pelo esforço em atender às reivindicações concretas da comunidade à qual se dispuseram a servir, sob a leitura franciscana que norteava sua Congregação, em suas práticas, que conduziam apropriações que se construía entre o ideal, o devido, o permitido pelas circunstâncias na qual atuavam. Importa levar em conta a relevância das ações que essas mulheres desempenharam ao enfrentar os obstáculos cotidianos que lhes eram comuns na condução de suas Casas e educandários, guiando-os com autonomia, ao tomar decisões, empreender viagens, efetuar compras, lidar com questões financeiras de relativo vulto dentro de seu espaço de viver e educar, trabalhar conflitos intra e extra Congregação/Escola,

relacionando-se com a comunidade que lhes era estranha num esforço de adaptação e de luta pela afirmação de seu projeto educativo-cristão católico. Em um tempo em que à mulher era concedido um estreito espaço social de movimentação, julga-se pertinente analisar o significado dessa vivência sob uma ótica que considere essas Irmãs também como mulheres de seu tempo, sob uma opção pela vida religiosa que, entretanto, não as eximia das dificuldades e desafios próprios da condição feminina.

Julga-se importante, mais uma vez, propiciar elementos para se analisar o significado do trabalho desenvolvido pelas Irmãs, referendando um dia a dia de decisões, de empreendimentos que ganhavam representação de autonomia, de reafirmação de sua condição decisória num espaço que carecia, cotidianamente, de tomada de posturas independentes e, no mais das vezes, solitárias considerando-se a vivência de outras mulheres que se nutriam da tutela dos pais ou de seus maridos e responsáveis, portanto, pelas decisões dessa natureza. Embora sob o “escudo” da Congregação e de sua condição de religiosas, julga-se relevante atentar para o fato de que continuam a ser mulheres se movimentando em um espaço assentado na representação da soberania masculina.

5.3.4 Singularidades da História do Educandário Siqueirano em Monte Carmelo

As análises que aqui se desenvolvem baseiam-se, prioritariamente, nas falas expressas em entrevistas realizadas com nove pessoas assim caracterizadas: um aluno do Curso Ginásial, oito ex-alunas normalistas, sendo que, entre estas, apenas duas não exerceram a profissão de professoras nessa mesma escola. As seis demais, após formadas, foram convidadas pelas Irmãs a trabalharem na mesma escola onde haviam concluído o Magistério. Esta postura prosseguiu nos períodos

subseqüentes à data limite desta pesquisa, sendo que, atualmente, grande parte das professoras atuantes na escola é de ex-alunas suas. Há, portanto, uma coerência entre essa postura e um dos objetivos traçados pelo fundador da Congregação, Pe. Siqueira, em formar um quadro de professores dentro da própria Instituição. Optou-se, ainda, por entrevistar uma ex-aluna que trabalhou na escola como forma de pagamento de seus estudos, bem como uma ex-aluna que esteve, mesmo que por curto período, em regime de internato. As entrevistas buscaram, ainda, representar as décadas de 1950 a 1970, uma vez que os cursos Ginásial e Normal passaram a funcionar no final da década de 1940.

Apesar do enfoque da pesquisa ser mais direcionado para a questão da educação feminina, julgou-se pertinente entrevistar um ex-aluno, posto que seria relevante considerar a presença masculina em um colégio confessional católico dirigido por freiras no período de 1948 a 1963, mesmo tendo sido apenas no Curso Ginásial. Conforme já apontado, há, inclusive, uma exceção no Curso Normal, com a presença de um aluno entre doze alunas, no período de 1952 a 1954 (FIGURA 35).

A presença masculina nessa escola, no período em que ocorreu, mostrava-se como uma particularidade neste perfil de escola, levando em conta duas situações em particular: primeiramente, porque o procedimento não era fato comum. Entre os conflitos manifestos e já mencionados, consta que esse foi um dos motivos de questionamento dentro da Congregação representada em Monte Carmelo. Em segundo lugar, porque a presença masculina ocorreu no período de maior conservadorismo e resistência a essa prática e que, contraditoriamente, foi excluída em um momento em que houve maior abertura social para tanto (FIGURA 36).



Figura 35: Turma de formandos do Curso Normal de 1954. Excepcionalmente há um aluno nesta turma, única exceção em toda a história do curso Normal no colégio Nossa Senhora do Amparo. Monte Carmelo/MG.

Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.



Figura 36: Saída de alunos, à frente do prédio do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1960. Note-se a presença de rapazes e moças entre os alunos.

Fonte: Acervo da Casa da Cultura de Monte Carmelo/MG.

Inicialmente, chama-se a atenção para tal particularidade, uma vez ser um dos pontos que motivou a pesquisa. A análise da permissão da presença masculina neste educandário católico, dirigido por uma Congregação feminina, leva a concluir que essa se deveu a fatores peculiares à realidade local. Artigo de jornal já apresentado, quando fez uma exposição de motivos para a vinda do Colégio para Monte Carmelo, apontava para a carência de uma escola que minimizasse a saída de jovens da cidade para efetuar seus estudos, devido à inexistência de um ginásio que atendesse às reivindicações/necessidades locais. Portanto, inclusive segundo fala das entrevistas, esse fato ocorreu para atender a essa necessidade. Argumenta-se, ainda, que a Madre Superiora, Madre Maria Luíza Gonzaga, bem como a Madre Diretora, Madre Clara, eram freiras de uma “visão mais larga”, e que, sendo assim, acorreram à solicitação da comunidade carmelitana, mesmo sendo incomum aos costumes da própria Congregação.

Por outro lado, avalia-se que a feminização da escola, a partir de 1964, ocorreu devido a essa necessidade já estar sendo sanada com a instalação do Colégio Juscelino Kubitschek, em 1960, de caráter privado e, posteriormente, em 1966, do Colégio Gregoriano Canedo, primeira instituição escolar pública de nível ginásial criada no município. Ainda assim, depoimentos de moradores da cidade assinalam que houve insatisfação por parte de alunos com a ausência da possibilidade de dar continuidade aos estudos no Colégio Nossa Senhora do Amparo. Uma outra questão de ordem interna foi também apontada por uma Irmã que dirigiu o colégio em anos anteriores. Segundo ela, a Irmã designada para dirigi-lo no período de 1963 a 1966, não era afeita à prática de regime misto, o que, certamente, contribuiu para a sua extinção.

Outra singularidade reputada como relevante, quando se questiona o conservadorismo que marcava instituições escolares congêneres e as peculiaridades do Colégio Nossa Senhora do Amparo, era o relacionamento observado entre as Irmãs e ex-alunos que professavam outras seitas ou religiões. Entre os entrevistados, o ex-aluno e uma ex-aluna eram de famílias tradicionalmente Espírita. Julga-se importante levar em conta essa questão em um período em que o convívio entre católicos e espíritas era abertamente conflituoso. Entretanto, ambos manifestaram não haver tido nenhum tipo de discriminação por parte das Irmãs devido a isso, e mesmo afirmaram ter, na escola um espaço de convivência agradável e uma particular admiração pelas freiras. Comprova isto a estreita amizade cultivada entre Irmã Cacilda, que foi uma das professoras mais admiradas entre as alunas, bem como Diretora da Escola, no período de 1979 a 1985, com a família deste ex-aluno e, de forma mais particular, com duas irmãs deste, durante todo o período em que viveu em Monte Carmelo, amizade que permanece até os dias atuais. Considera-se incomum uma amizade de laços tão estreitos entre uma freira, católica, com uma família que, desde as décadas abordadas até a presente data, é uma referência no trabalho Espírita em Monte Carmelo.

Identifica-se outro fato notadamente interessante, em se tratando de uma escola confessional católica. Entre os alunos do curso ginásial, consta a presença, nos anos de 1957 a 1960, portanto, como aluno nos quatro anos do curso, do Pastor Presbiteriano Taufik Abílio Jorge, que permaneceu como responsável pelo trabalho desta denominação em Monte Carmelo por longos anos e foi uma referência importante na cidade. Similar ao relacionamento com adeptos do Espiritismo, também o relacionamento entre católicos e presbiterianos não tinha, usualmente, um perfil amistoso. Sendo presbiterianas, tanto a pesquisadora que desenvolve este

trabalho, quanto sua irmã, estudaram nesta escola do ginásial até a conclusão do Curso Normal. Apesar de o pai ser presbítero dessa mesma igreja, depositou a responsabilidade pela educação de suas filhas às Irmãs de Nossa Senhora do Amparo, onde sempre foram habitualmente tratadas com deferência, num reconhecimento pelo desempenho como alunas. Ambas foram convidadas pelas Irmãs para fazer parte do quadro de professores da Escola, tendo, como outras ex-alunas, trabalhado na escola e recebido no exercício de suas funções um tratamento de respeito e confiança.

Por último, cabe levar em conta, especialmente, o depoimento de uma ex-aluna que freqüentou três escolas confessionais, o Colégio Sagrado Coração de Jesus (Araguari-MG), o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (Patrocínio-MG) e, por último, o Colégio Nossa Senhora do Amparo (Monte Carmelo/MG). Segundo ela, no primeiro, a ênfase nos rituais do rezar era de tal monta que foi necessário providenciar uma “almofadinha” para poupar os joelhos que já se feriam com a freqüência como a prática se dava. O segundo, embora fosse menos rígido neste sentido, ainda mantinha com o Colégio Nossa Senhora do Amparo um diferencial significativo. Segundo fala dessa entrevistada, vir para esta escola foi “um céu”. Isto é expresso tanto no sentido das práticas religiosas quanto do ponto de vista do rigor disciplinar, extremamente rígido na primeira, um pouco mais flexível na segunda e significativamente mais liberal na última, quando comparada às outras duas. Interessante notar que nenhum dos outros oito entrevistados registrou, em suas entrevistas, a presença de atividades religiosas diárias e/ou freqüentes como “filas de rezar” ou mesmo a rotina de rezar pelos professores antes de iniciar as aulas. Registraram apenas que havia a tradicional festa de Nossa Senhora do Amparo. Freqüentar a capela da escola é relatado por todos os entrevistados como um fato

raro, incomum, proibido. Só a freqüentavam em ocasiões muito especiais e adentrar esse espaço ficou na memória de todos como um ato cobiçado pela “transgressão” que representaria.

Ao se apontar essas particularidades pretende-se fazer notar que a homogeneidade não freqüenta a história das instituições escolares, ainda que considerada em um recorte que priorize um educandário confessional católico, dirigido por freiras. Contrariamente, mesmo em escolas com esta característica, sob a tutela de dogmas e regras de condutas, explicitamente estabelecidas, a diversidade se faz presente denotando uma (re)articulação constante do sujeito histórico que ali atua, (re)significando suas práticas, numa interação constante com seu tempo e seu espaço. Na reafirmação da especificidade presente na história das instituições escolares torna-se possível promover uma análise mais abrangente da História da Educação no Brasil.

5.3.5 Relações socioeconômicas intra-espaço escolar

As experiências de vida pessoal e familiar dos entrevistados revelam um contexto que pode ser útil à compreensão do universo escolar analisado. Estes, em maioria, apresentaram as dificuldades econômicas da família, sendo exceção apenas uma ex-aluna, cujo pai era comerciante e fazendeiro, identificando que teria, à época em que estudou no Colégio, condições, inclusive, de enviá-la para estudar em grandes centros. Essa aluna, não coincidentemente, foi a única a ter estudado anteriormente no Colégio Sagrado Coração (Araguari-MG). Segundo a ela, as colegas em regime de internato nesse educandário provinham de cidades de São Paulo e Goiás e “eram filhas de magnatas mesmo, elite alta”.

Com exceção da aluna que trabalhou na escola para pagar parte de sua mensalidade e da aluna interna, todos os demais cursaram o primário no Grupo Escolar Melo Viana e residiam “no centro” da cidade. As duas primeiras, em bairros periféricos. Em falas das entrevistas, fica evidente que o fato de “morar no centro”, apesar de não serem de famílias “abastadas”, constituía-se num fator de diferenciação social. Paralelamente a isto, o Grupo Escolar Melo Viana foi também apontado como “escola dos ricos”. Estas observações induzem à compreensão de representações esclarecedoras da apropriação de que o Colégio Nossa Senhora do Amparo era uma escola de “elite”. A fala da entrevistada que trabalhou na escola para custear seus estudos pode auxiliar na leitura da representação do termo “elite” caracterizando esse educandário:

Estudar no Amparo foi uma opção, ou diria, um sonho meu, um desafio. Sou a sétima dos dez filhos de meus pais. Pai, ferroviário braçal; mãe, dona-de-casa. Irmãos mais velhos saindo de Monte Carmelo em busca de empregos. Sou a única que conseguiu estudar, conquistar um diploma. [...] Comecei a estudar 5ª série [antigo 1º ano ginásial] com treze anos, por causa das condições. Ao ver as alunas do Amparo aquilo me enchia de vontade. Um dia procurei pessoalmente a diretora, Irmã Tereza Cristina, e me propus trabalhar na escola em troca da mensalidade. [...] Estudar no amparo – 1972 – para mim, era a realização de uma obsessão. Poucas pessoas do meu nível continuavam os estudos após a conclusão da 4ª série do primário. Estudar representava buscar novos caminhos, oportunidade de crescer, de conhecer um mundo diferente do meu, até então. Naquela época havia dois grupos bem distintos em Monte Carmelo: os ricos e pobres. Eu estava no grupo dos pobres e desconhecia a realidade dos ricos, mas no meu mundo poucas pessoas podiam estudar. [...] As meninas do meu meio estudavam como eu, trocando trabalho pelo estudo. Éramos umas dez meninas. E, é bom lembrar, que nem todas conseguiram se formar, ficaram pelos caminhos. Estudar naquela época era muito difícil, por isso, poucos alcançavam esta oportunidade. [...] Sobre o trabalhar fora de casa e ser professora: para mim era abrir as portas para tudo novo. Uma vida de muitas fantasias. Quando quis estudar, pensei imediatamente ser professora, mesmo porque as mulheres que conhecia e que trabalhavam fora eram professoras e foi nelas que me espelhei.

Em um tempo histórico, em que a elite carmelitana se fazia representar nos “grandes” proprietários de terra, em “grandes” comerciantes e na liderança política que exerciam na cidade, é possível perceber que outras apropriações mesclavam essas condições. Do que foi possível apreender, nota-se que morar no “centro”

tornava-se uma referencial, uma forma de fazer parte do pequeno grupo que se estabelecera com destaque social. Freqüentar os mesmos ambientes, estudar nas mesmas escolas freqüentadas pelos filhos desta elite, ou mesmo ter acesso ao estudo escolar tornara-se um fator de distinção.

Desta forma, se o Colégio não detinha as mesmas características de outras escolas confessionais dirigidas especificamente para atender às necessidades e desejos daquela representação de elite tradicional, especificamente sob o modelo mineiro, nas apropriações elaboradas pela comunidade carmelitana, passara a representar o espaço onde seria possível identificar as possibilidades de ascensão social.

Os livros de registros de matrícula dos alunos do Curso Ginásial trazem anotações da profissão exercida pelo pai e, no caso de ser a mulher a responsável pelo aluno, a profissão desta, ou o termo “doméstica”. Entende-se, pelo contexto, que, neste último caso, poderia tratar-se de viúvas ou mulheres não casadas, que eram elas próprias responsáveis pelo lar. Os livros de matrícula das alunas do Curso Normal não trazem esse tipo de informação, o que limitou a possibilidade de pesquisa da condição social das famílias dessas alunas.

Entretanto, acredita-se que as anotações referentes aos alunos do Ginásial, entre os anos de 1948 a 1953, podem fornecer pistas significativas da condição socioeconômica dos alunos que compunham o corpo discente do colégio. As profissões dos pais registradas revelam uma clientela eclética do ponto de vista de sua condição social. Há uma profusão de profissões que, ano a ano, ia se diversificando com o acréscimo de novos sujeitos sociais, coerente à busca crescente de escolarização, tendo em vista a necessidade e valorização da educação como fator de ascensão social e mesmo de preparação para se acomodar

ao mundo do trabalho, que se diversificava e sofria expressivas mudanças no período abordado. Eram os chamados do “progresso” e da “modernidade” que ecoavam pelo Brasil Republicano, sob um discurso que buscava formatar um novo trabalhador e, mais que isto, um “novo homem” para viver nesse “novo mundo”.

As atividades desempenhadas pelos pais dos alunos, citadas em maior proporção no decorrer do período, possíveis de serem identificadas são as que se seguem, nesta ordem: comerciante, fazendeiro, doméstica, lavrador. Precedem-nas um leque diverso de profissões/atividades: mecânico, “oficial”, oleiro, agrimensor, “operário força e luz”, estofador, Inspetor Grupo Escolar, alfaiate, pedreiro, “fiscal”, escriturário, bancário, eletricitista, dentista, sapateiro, ferroviário, farmacêutico, industrial, boiadeiro, carpinteiro, marceneiro, carroceiro, garimpeiro, ferreiro, promotor público.

Associado à diversidade social que caracterizava os alunos do Curso Ginásial, havia ainda um número expressivo de alunos bolsistas, indicando a busca de recursos públicos e contribuições de pessoas físicas ou instituições privadas. Esta circunstância não era estranha às escolas confessionais católicas, uma vez que, conforme já abordado em capítulo anterior, com a laicidade da educação não se desfez o laço de contribuição do Estado com as instituições privadas e um relativo esforço da “boa sociedade” em fornecer incentivos financeiros para a viabilização do funcionamento e manutenção desses educandários. Entretanto, em se tratando do Colégio Nossa Senhora do Amparo, torna-se possível estabelecer uma associação entre a necessidade financeira que se expressava nas dificuldades detectadas nos Livros Tombo da escola, a pluralidade de sujeitos sociais que a freqüentam, e uma busca constante por recursos para sanar as dificuldades

fartamente relatadas nesses livros de registros, fosse junto a fundos estatais ou por intermédio da sociedade civil, sob diversas formas.

Considera-se a situação como reveladora das condições incomuns dessa escola confessional católica, quando se estabelece uma comparação entre esta e as duas outras escolas já citadas localizadas em regiões próximas (Araguari e Patrocínio) e que tinham em si uma representação de escola voltada para a formação dos filhos de uma elite tradicional, segundo os parâmetros então vigentes. Este fato lança indagações sobre a representação de “escola de elite” dirigida ao Colégio Nossa Senhora do Amparo, indicando que apropriações foram elaboradas sob um parâmetro exterior às suas reais condições e ao perfil socioeconômico dos alunos que a freqüentavam.

A grande maioria dos entrevistados expressou que “estudar era caro”, e isto não exatamente pelo valor monetário da mensalidade, mas, sobretudo, porque representava um “gasto extra”, “incomum” para a época. “Continuar os estudos”, após o primário, era uma “regalia”, particularmente dispensável no caso das mulheres e, no mais das vezes, prescindível no caso dos homens que tinham maior necessidade de trabalhar do que de estudar.

Com exceção da aluna citada que gozava de uma condição socioeconômica mais privilegiada, todas as demais disseram que tinham tarefas domésticas diárias a cumprir, bem como aprendiam bordado, corte-costura. Enquanto estudantes, todas tinham uma parte do dia disciplinadamente voltada para os estudos em casa. Relatam, entretanto, que tinham grande alegria na realização dessa rotina de estudos, de realização dos “deveres de casa”. Era um momento de reunir-se com as colegas, sempre na casa de uma delas, situação apoiada e incentivada pelas mães, que tinham prazer em vê-las reunidas no ambiente familiar.

Em grande parte, as alunas manifestaram que o casamento, apesar de não ser prioridade absoluta enquanto estudavam, fazia parte de seus sonhos e projetos futuros. Ser professora continuava, entretanto, a ser a única alternativa para as mulheres, especialmente por ser a mais adequada. Segundo elas, a professora era uma figura respeitada na sociedade, chegando a afirmar que esta era considerada “uma das autoridades” da cidade. Desta forma, pode-se empreender a leitura de que o “ser professora”, “moça estudada”, corresponderia a um “dote”, pois de acordo com uma das entrevistadas, “até para casamento isto pesava”.

Entre as alunas, todas manifestaram que o sonho primeiro era “trabalhar fora de casa”. Três casos em particular chamam a atenção para a valorização desta possibilidade pelas mães das alunas. Em um dos casos, a mãe já era também professora e sempre orientava e estimulava a filha e colegas nos estudos e na busca dessa profissão. Em outro, a mãe era “lavadeira e passadeira de roupas” e, praticamente, obrigou a filha a estudar no Colégio, vendo nisto um pré-requisito essencial à sua formação e afirmação social. Em um último, a mãe era a mantenedora do lar, em vista do pai adoentado e sem condições de trabalhar, com nove filhos para criar. Apesar de o avô materno dessa aluna ser “um rico fazendeiro”, inclusive com o título de “Coronel”, a mãe passava dificuldades e não recebia nenhuma ajuda deste. Para manter as despesas de casa, a mãe era “inspetora de alunos” [nesta função, “vigiava” alunos nos pátios da escola e fazia faxina] no Grupo Escolar Melo Viana e, no restante do dia, fazia doces para casamentos, costurava para as senhoras “de maiores posses”, bordava à mão e à máquina. Descreve-se este fato para dar ênfase à condição que essa mãe impôs ao futuro sogro da filha quando lhe foi proposto casamento. Estando a filha já formada e exercendo o magistério, esta só assentiu no casamento sob a condição de que a

filha continuasse a morar na cidade [o pretendente era fazendeiro] e a exercer sua profissão. Julga-se expressivo considerar esses episódios na leitura das representações das quais se apropriavam não só as ex-alunas, jovens de então, mas também suas mães, reelaborando, no limite permitido, suas possibilidades de afirmação em uma sociedade marcada pela hegemonia masculina.

É pelas das vozes de personagens históricas que, em meio a essas situações, se construíram, que adentramos no espaço escolar do Colégio Nossa Senhora do Amparo, em sua particularidade feminina, levando em conta, entretanto, a contra-cena com a exceção presente na presença masculina que interpenetra essa convivência.

5.3.6 Normas disciplinares: práticas, representações e apropriações que reelaboram condutas no Educandário Siqueirano em Monte Carmelo

As regras disciplinares neste educandário traziam similaridades com o tradicional rigor, presente na história da educação escolar brasileira desde seus primórdios. Atentando para o fato de que o momento abordado correspondia a um período de busca de afirmação da modernidade e do progresso, tanto no Brasil, quanto na cidade de Monte Carmelo, pelas vias do modelo capitalista, a disciplina de condutas prossegue como prática usual, adquirindo, entretanto, especial significado, conforme abordagens já empreendidas no Capítulo II. Em particular, nas escolas confessionais católicas, a rígida disciplina e a ênfase em um cotidiano marcado por rituais religiosos, tornava-se parte integrante do cotidiano escolar.

Sendo assim, no que diz respeito ao rigor disciplinar, que se traduz em uma marca característica de escolas com perfil similar, todas as ex-alunas concordaram em que as normas de convivência eram rígidas. A leitura do rigor identificado,

contudo, vem associada a situações peculiares. A ênfase recaiu sempre na questão da fiscalização do uniforme à entrada do Colégio e na figura da Irmã responsável por este procedimento, que era sempre a Madre Superiora. Esta era a marca mais forte na lembrança de todas quando se questionou sobre o rigor disciplinar, trazendo a lembrança de que não se podia freqüentar a escola com qualquer tipo de maquiagem no rosto ou mesmo algum penteado mais extravagante nos cabelos. Conforme abordado, o uso do uniforme completo era imprescindível. Segundo as descrições das entrevistadas, esse era “sério”, “comportado”, sendo composto por saia azul marinho, variando de plissada para “com dois machos na frente”, blusa sempre branca, variando a gola, sapato preto e meias brancas – estas na maioria das vezes cobrindo as pernas até a altura dos joelhos. O comprimento da saia era considerado inadequado ao gosto das entrevistadas e citaram que “enrolavam a saia até chegar à porta do colégio”, voltavam ao comprimento normal ao passar pela Irmã na entrada e costumavam arriscar-se a “enrolar” novamente a saia dentro da escola. Entretanto, apesar das reclamações quanto à seriedade do uniforme, todas expressaram grande admiração por ele, valendo-se das seguintes afirmativas: “era muito bonito”; “adorava o uniforme”; “guardo até hoje a gravatinha”; “achava bonita a boina, que foi extinta”. Falam também de “estrelinhas” que eram afixadas à blusa, identificando a série que cursavam no Curso Normal. A admiração é geral em relação ao “uniforme de gala”, que era apresentado nos desfiles, especialmente no dia 7 de Setembro. Pode-se perceber, nas entrevistas, um sentimento contraditório: ao mesmo tempo em que reclamam da “seriedade” do uniforme usado, manifestam, simultaneamente, que tinham um grande orgulho em utilizá-lo. Analisando as falas das entrevistadas, é possível perceber, nesta admiração pelo uniforme, uma relação com o fato de que ele as identificava como alunas do Colégio Nossa Senhora do

Amparo, distinguindo-as socialmente por terem acesso ao “privilégio” de estudar neste educandário.

Apesar do rigor apontado, relatam que era “uma alegria” ir para a escola, pois era um momento de encontro com as colegas que ia se dando já pelo caminho, sendo sempre caracterizado por conversas animadas.

Neste aspecto, torna-se representativo a o clima de irreverência e descontração, que se interpõe ao rigor que se pretendia fazer representar na prática escolar através de posturas que se recriavam em brincadeiras entre colegas, traduzidas como atos de indisciplina e que permeavam este cenário, interpondo rigor disciplinar e irreverência. O relato de Pereira (2001, p.86) é representativo desta situação. A autora não identificou o período em que se deu o relatado, mas verificou-se que essa foi aluna do Curso Normal no período de 1952 a 1954.

Nós tínhamos um brinquedo dentro do colégio que durou anos! Uma caixinha de madeira, cheia de ‘bujingangas’. Era nosso ‘Tesouro’. Nos nossos sonhos de adolescentes, como ele era valioso para nós. A caixinha era escondida até no telhado do colégio. Tinha a turma dos artistas e uma turma dos bandidos. Quando alguém achava o tesouro havia uma luta no pátio do colégio até que alguém saía correndo com a caixinha para escondê-la de novo. Era uma rivalidade total entre os artistas e bandidos.

Tanto era que um dia duas colegas rolaram no chão e lutaram tanto pela caixinha que uma saiu machucada.

A turma que achava, escondia para a outra turma procurar. As vezes a procura durava meses. A coisa foi ficando tão séria que um dia alguém gritou na porta da sala: - Acharam o tesouro!

Todas as alunas saíram correndo, pulando por cima das carteiras.

O professor que estava na sala, ficou sozinho, sem saber o que estava acontecendo. Nessa época o prédio novo estava em construção, era difícil achar o tesouro. Ah! Mas quando achava, era um reboiço total.

Diziam que eu era uma ‘pamonha’. E era mesmo, eu nunca corri atrás do tesouro.

Diante do relatado é possível perceber, que apesar do rigor disciplinar transparecer em memórias registradas nas entrevistas, não se pode constatar que essa prática prevalecesse da forma eficaz que se pretendia transparecer. O lúdico, a fantasia mesclada pela imitação das cenas de cinema, este já presente na cidade e

fazendo parte do rol de diversões, a transgressão dos limites estabelecidos de respeito ao professor, da sala de aula como ambiente de conduta austera, e mesmo o extravasar de emoções no pátio da escola, revelam que barreiras eram vencidas, limites ultrapassados, em uma recriação de condutas, certamente inadequadas à moças de quem se esperava que se formassem não apenas professoras, mas verdadeiros exemplos de boa conduta moral e social, exemplos de civilidade e “boa educação”.

Reportam-se, ainda, aos limites impostos ao acesso das alunas a alguns aposentos da escola. É o caso da restrição da freqüência à capela e, mais especificamente, aos aposentos internos da casa, como, por exemplo, os aposentos das Irmãs. Conforme já mencionado, esses ambientes ganham, nas representações construídas por essas alunas, um “clima de mistério” que, após revelado, perdeu o encanto diante das condições comuns ali encontradas.

Com relação à disciplina em sala de aula, há unanimidade em dizer que havia um grande respeito em relação à figura do professor. Apesar de dizerem que havia um distanciamento entre professores(as) e alunas, acrescentam com ênfase que eles “eram amados”, alguns de forma particular. Reforçam que as aulas eram “bem dadas”, que “aula era aula”.

Foi possível perceber que o respeito e a paralela admiração e/ou simpatia devotados aos professores eram pré-requisitos para a manutenção da disciplina em sala de aula, embora, como exemplificado, esta nem sempre vigorasse nos moldes desejados. Respeito, admiração, simpatia vêm, contudo, significativamente associados à “cultura”, à “inteligência”, enfim, ao somatório de conhecimentos que identificavam naqueles. Duas situações em particular são reveladoras dessas afirmativas. Um professor, em especial, Vicente Lopes Perez, foi citado por sete

entre nove entrevistados, sendo que duas ex-alunas que não o citaram não o tiveram como professor. Revela-se que esse professor tinha um peculiar comportamento no trato com as alunas. Extrai-se das falas das entrevistadas alguns exemplos: jogava o giz lá da frente da sala na aluna para chamar sua atenção para a aula, corrigia com severidade, de público, as falhas identificadas em exercícios e provas, demonstrando impaciência com essas. Entretanto, justificam todo um comportamento “inadequado”, argumentando que ele agia com carinho, “por querer ajudar o aluno”, e ainda que “assim é que dava certo”, que “ele era inteligente demais”. A admiração pela capacidade intelectual desse professor se traduz num verdadeiro fascínio e particular carinho a ele dedicado.

O encantamento manifesta-se igualmente em relação ao Professor Armando do Prado Cortes, sempre se referindo à “simpatia”, ao “relacionamento amigo” que mantinha com as alunas e, em especial, por estar “à frente da fanfarra da escola”.

Outros professores foram citados, em maior ou menor grau, sempre pelos mesmos atributos: Professora Elizabeth Fernandes, Professora Geny Rocha, Professor Yermak Slywitch, Professor Carlos Langoni, este último sempre lembrado pela extrema austeridade que “deixava a todos sem sequer se mexer”.

Reforçando a hipótese de que o respeito assentava-se na credibilidade intelectual do professor, cita-se que passaram a não “ter mais medo das Irmãs” quando perceberam que algumas que aqui chegaram na década de 1960 não tinham preparo intelectual de proporcional monta, sendo que algumas “eram inclusive, colegas de sala”, “diferentes das Irmãs mais antigas que ensinavam até piano”.

De maneira geral, expressaram que a disciplina “era muito boa”. Não estranhavam as regras de conduta da escola, uma vez que estas davam

continuidade a uma rotina já presente em casa. Segundo uma das alunas, “em casa não podia nada e na escola também”. Entretanto, pode-se perceber que esta afirmativa revela apenas a expectativa que prevalecia em ambos os ambientes, não sendo, entretanto, necessária e regularmente atendida.

Alunas e professoras registraram que, praticamente, não havia contato entre professores e pais de alunos para tratar de questões disciplinares. Em raríssimos casos, a presença dos pais era convocada. Ou se resolvia o problema em sala de aula com o professor ou, nos casos mais graves, tratava-se diretamente com a Madre Diretora.

Em meio às relações contraditoriamente reveladoras de contentamento e resistência, às atividades recreativas e/ou comemorações cívicas ou religiosas verificam-se, de forma similar, marcas de rebeldia, de aceitação e de prazer que caracterizam a participação nessas. Os desfiles comemorativos do dia 7 de setembro (independência do Brasil) são os mais citados (FIGURAS 37 a 44). Relatam que a maioria das alunas reclamava em participar, mas, posteriormente, o faziam com “orgulho”. O realce é para o uso do “uniforme de gala” e a apresentação da fanfarra, esta o grande motivo de orgulho manifestado por todas as entrevistadas.



Figura 37: Alunos do Colégio Nossa Senhora do Amparo em desfile cívico, 1960.



Figura 38: Alunos do Colégio Nossa Senhora do Amparo em desfile cívico, 1969.



Figura 39: Somente alunas do Colégio Nossa Senhora do Amparo em desfile cívico, 1972.



Figura 40: Alunos do Colégio Nossa Senhora do Amparo em desfile cívico, 1976.



Figura 41: Alunas do Colégio Nossa Senhora do Amparo em desfile cívico, 1976.



Figura 42: Fanfara do Colégio Nossa Senhora do Amparo, em desfile cívico, 1960.



Figura 43: Fanfara do Colégio Nossa Senhora do Amparo, em desfile cívico, 1970.



Figura 44: Fanfara do Colégio Nossa Senhora do Amparo, em desfile cívico, 1972.

Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Destacam com prazer o fato de a fanfarra ter sido convidada, em algumas ocasiões, para se apresentar em outras cidades. Note-se que a mudança de padrões sociais e culturais vai fazendo-se presente no ambiente escolar e manifesta-se no uniforme com que a escola se faz representar em um evento cívico de relevância na comunidade carmelitana. O comprimento das saias usadas pelas alunas participantes da fanfarra no ano de 1960 (FIGURA 42) difere em muito do utilizado nos anos de 1970 (FIGURA 43) e 1972 (FIGURA 44). O mesmo pode ser observado nos pelotões de alunas, em desfile equivalente, nos anos de 1969 (FIGURA 38) e 1972 (FIGURA 39), sendo esta última figura registra o pelotão de alunas que abre o desfile da escola, trazendo as tradicionais bandeiras. Observe-se ainda que, conforme moda feminina do período, as alunas participantes da fanfarra em 1972 (FIGURA 44) usam mini-saias.

Ainda, as entrevistadas se lembram com alegria dos grêmios, onde eram apresentadas danças pelas alunas, dos campeonatos esportivos, onde o “time de vôlei do Colégio não perdia para ninguém”, da eleição da “Garota Amparo” (FIGURAS 45 a 48).

Apontam, ainda, a realização de quermesses e bingos, festas juninas dos quais participava toda a comunidade. Relatam, com entusiasmo, os bailes e as gincanas realizados para arrecadar verbas, tanto para a compra de instrumentos para a fanfarra quanto para a realização de reformas do prédio do colégio.



Figura 45: Time de vôlei do Colégio Nossa Senhora do Amparo, anos de 1950.



Figura 46: Time de vôlei do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1972.



Figura 47: Time de vôlei do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1972.



Figura 48: Entrega de faixa à Rainha do Esporte do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1971.

Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora do Amparo.

A festa de “aniversário do Colégio e Fundadores” bem como as comemorações da “Festa de Nossa Senhora do Amparo” são também pontos altos, e foi relatado que se davam em ritmo de competição: a responsabilidade pela

realização das novenas era entregues às turmas juntamente com o acompanhamento de determinados professores. Estes as preparavam com esmero para fazerem uma bela participação.

O painel de fotos de eventos realizados em 1971 traduz o orgulho pelas atividades desenvolvidas neste período (FIGURA 48). As cerimônias de conclusão do Curso Normal incluem-se, igualmente, entre os eventos de grande representatividade, sendo momento de confraternização e motivo de orgulho para a comunidade escolar (FIGURAS 49 a 52).



Figura 49: Formandas no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1959.



Figura 50: Formandas no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Amparo, anos de 1960.



Figura 51: Formandas no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora do Amparo, 1975.



Figura 52: Painel de eventos escolares, do Colégio Nossa Senhora do Amparo, ano de 1971.

Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Conforme relato de uma ex-aluna “toda a escola queria participar de forma espontânea, sem receberem ‘pontos’ por isso. Parece que foi uma época em que os alunos vestiam, literalmente, “a camisa da escola”.

5.3.7 Relações interpessoais

No que diz respeito ao relacionamento entre alunas e Irmãs há unanimidade em dizer que havia um distanciamento maior entre estas, principalmente em relação à Madre Superiora, apresentada como a responsável por todas as decisões no colégio. Mesmo nos casos em que declaram uma particular simpatia pela Irmã que ocupava essa função, sendo a mais citada Irmã Tereza Cristina, reforçam que, ainda assim, havia um grande respeito em relação a ela. Em outros casos, dizem que as alunas “brincavam muito” com algumas das Irmãs (como, por exemplo, com as que eram colegas de classe), mas nunca com as Superiores e/ou Diretoras. Já em meados da década de 1960, descrevem atitudes de protesto em relação a determinações que partiam destas. Entretanto, esclarece-se que nessas atitudes não havia “agressão” ou “desrespeito” para com elas. Contraditoriamente, ao concluir as falas sobre este tema, terminam-se justificando as atitudes das Irmãs, dizendo que “tinham que agir assim”. Elogiam a ordem disciplinar e expressam, ainda, que muitas das desconfianças e resistências em relação às atitudes dessas não tinham respaldo concreto, porquanto grande parte baseava-se no que “ouviam dizer”, mas que, na realidade, “elas mesmo nunca tinham visto nada de ‘anormal’ acontecer”. Pode-se perceber que o citado “clima de mistério” permanece como uma experiência significativa na convivência entre Irmãs e alunas. O conflito e a contradição pontuam a grande maioria das relações que se estabeleciam nessa vida escolar que se construía entre aceitação e resistência, entre representações,

apropriações e práticas que se reelaboravam num dia-a-dia que ganhava significados peculiares na vivência destas alunas.

O relacionamento entre as alunas revela-se como um dos pontos mais positivos na convivência escolar, e as falas vêm marcadas por um certo saudosismo. Manifestam que havia um clima de companheirismo, de cumplicidade, de fidelidade, enfim, de “amizade verdadeira, sem outros interesses”, de ajuda mútua, afinal, “ninguém podia ficar para trás”. Reuniam-se sempre nas casas de alguma colega para estudar, fazer trabalhos escolares, “bater-papo à tarde”. Encontravam-se pelo caminho da escola, em uma rotina diária, com horário e roteiro combinado e havia “alegria em ir para a escola”. “Não gostavam de estudar para tirar nota”, mas adoravam “ir para a escola”. Referiram, com alegria, que “adoravam ficar na escola ensaiando a fanfarra, esquecia de ir embora”.

Percebe-se, na expressão dessas alunas, que o “ir para a escola” ou mesmo o reunir-se para estudar ou realizar tarefas escolares diárias era um momento de liberdade, de encontro com as amigas para uma convivência dificultada em outras circunstâncias, porquanto não era de “bom-tom” moças ficarem “batendo pernas pela rua, desocupadas”. Era nesses encontros e na cumplicidade que se estabelecia entre elas que se construía as possibilidades de transgredir normas vigentes tanto em casa quanto na escola. Nos relatos de que “fumavam na escola”, armavam situações para burlar a proibição de acesso a locais proibidos na escola, “pulavam os muros da escola”, organizavam protestos contra normas estabelecidas, pode-se notar que os laços ali estabelecidos ganhavam um significado de “amizades verdadeiras” em que nenhuma poderia “ficar para trás”.

Por outro lado, esse companheirismo e cumplicidade faziam-se representar igualmente no prazer e na alegria com que participavam das atividades recreativas

escolares, como, por exemplo, os já citados grêmios esportivos e literários, as festas beneficentes, os desfiles cívicos, os campeonatos esportivos, as festas religiosas, as comemorações de conclusão do Curso Normal (FIGURAS 53 a 55).



Figura 53: Alunos em comemoração da Copa de Mundo de futebol de 1970, no pátio do Colégio Nossa Senhora do Amparo, com a presença de público externo, inclusive rapazes.

Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora do Amparo.



Figura 54: Alunas do Curso Normal em comemoração da formatura, 1975, do Colégio Nossa Senhora do Amparo.



Figura 55: Alunas do Curso Normal em comemoração da formatura, 1975, do Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Fonte: Acervo particular de Jeanete Maria Carvalho Cardoso.

Fica evidente, ainda, que a relação de amizade prevalecia igualmente nos horários de estudo, havendo um clima de ajuda mútua. Acredita-se ser pertinente deduzir que era também por meio destes encontros que as moças trocavam informações sobre as novidades próprias da idade, teciam na cumplicidade entre amigas as tramas dos namoros, sempre envolvidos em restrições de toda ordem.

Na (re)invenção de práticas no ambiente escolar, mulheres se articulam, em educandários similares pelo país, movendo-se entre particularidades próprias a cada um, tecendo novas posturas diante de construções sociais, que cobravam atitudes que referenciassem uma representação feminina condigna à representação de pátria que se pretendia moderna e civilizada, conforme análises desenvolvidas no Capítulo III deste trabalho de pesquisa.

5.3.8 Sobre o regime de internato: sob olhares particulares, possibilidades de desvelar apropriações coletivas

O regime de internato, em suas relações intra-espço escolar e, com a comunidade carmelitana, foi uma das questões provocadoras da construção de imagens conflitantes e marcadas por dúvidas, no que diz respeito à convivência das alunas com as Irmãs, professores e os demais alunos. Ficou, na representação de tal experiência, um clima de “mistério”, de desconfiança e, mesmo, uma imagem não muito positiva a marcar a história do educandário. Do que foi possível verificar nos livros de registro do colégio, o regime de internato teve início no ano de 1949, com a presença de vinte moças, carentes, vindas da cidade do Rio de Janeiro, e cuja manutenção nesse regime permitiu ao colégio o acesso a recursos do SAM – Serviço de Assistência ao Menor.

O regime de internato no Colégio Nossa Senhora do Amparo sempre foi destinado, prioritariamente, a jovens carentes. Segundo consta dos registros da secretaria do Colégio, no ano de 1962, esse sistema foi extinto oficialmente. Entretanto, pelos relatos obtidos, especialmente o de uma ex-aluna interna entrevistada, algumas moças ainda continuaram no colégio após esse período. Essa, por exemplo, esteve no colégio como interna no período de 1971 a 1974, quando, segundo depoimento seu, “deveria haver umas doze alunas”. Conclui-se pelos relatos que a situação fazia parte de algumas exceções para atender às necessidades particulares e sem outra alternativa de solução.

Considera-se pertinente adentrar o espaço do internato, mesmo que em seus momentos finais, através do olhar de uma ex-aluna interna, criando desta forma uma possibilidade de repensá-lo, levando-se em conta as contradições que o marcavam. Como no caso dos demais entrevistados, preservou-se a identidade dessa entrevistada, procurando, desta forma, permitir uma maior liberdade do sujeito que se expressa em uma comunidade onde todos se conhecem pela convivência estreita que compartilham na rotina diária de uma cidade pequena e interiorana. Levou-se em conta que, se são experiências particulares, possibilitam, entretanto, desvelar leituras coletivas considerando que foram socialmente construídas.

Essa ex-interna foi levada pelo pai para o colégio em virtude do falecimento de sua mãe, em 1971, com quatorze anos de idade, idade em que se definiu como sendo ainda “uma menina”. Nesta ocasião, já cursava o Primário em um Grupo Escolar da cidade e prosseguiu nele seus estudos até a 4ª série, mesmo estando vivendo no Colégio. A 1ª e 2ª séries do Ginásial cursou no Colégio Nossa Senhora do Amparo. As duas últimas séries do ginásial foram cursadas no Colégio Gregoriano Canedo, período em que não mais vivia no internato. Regressou,

posteriormente, ao Amparo para cursar o Normal. Atualmente, é professora do curso Primário em uma escola pública.

As circunstâncias que envolvem a entrada da entrevistada no regime de internato no Colégio Nossa Senhora do Amparo, em uma época em que este já se constituía em uma exceção no contexto do educandário, permitem que se perceba a aceitação desta interna como uma alternativa para solucionar um problema familiar, e não propriamente, com o objetivo de receber uma aluna. Conforme já abordado, há registros na escola em que consta a exclusão oficial de todas as internas em 1962, sendo que as últimas permanências são sempre relatadas por ex-alunas e pessoas da comunidade que freqüentavam a Casa, como exceções que se permitiam para atender à necessidade de moças que não dispunham de outra alternativa de moradia e de acesso aos estudos.

Em relação às demais internas, neste período, conforme já apontado, declarou que deveria haver “umas doze alunas”. De Monte Carmelo, lembra-se que eram três moças, o restante era “de fora”. Duas eram sobrinhas da Madre Superiora que vieram para estudar porque eram muito pobres. Do Rio de Janeiro, lembra-se apenas de uma. A maioria das moças era “mais velha”. Apenas a entrevistada e “uma outra” eram mais jovens.

Em relação aos aposentos das internas e à convivência em outros espaços da Casa foi possível fazer algumas identificações. Relatou que o dormitório era uma sala comprida, na parte de cima do prédio, com muitas camas, todas de um estilo só, com “colchão alto” (FIGURA 56). Neste pavimento, ficavam apenas as internas. O dormitório das Irmãs era no térreo, sendo que o quarto destas não tinha nenhuma comunicação com o quarto das internas e, para chegar ao dormitório, passavam pela capela, esta também localizada no andar superior.



Figura 56: Dormitório das alunas internas do Colégio Nossa Senhora do Amparo. Monte Carmelo/MG.

Fonte: Acervo Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Havia, ainda, uma sacada no quarto das internas, que dava para o pátio do Colégio, mas quase nunca iam até lá. Havia muitos banheiros. Os refeitórios das Irmãs e das internas eram separados. Havia lugares aos quais não tinham acesso, como por exemplo, os aposentos das Irmãs, sendo que as próprias Irmãs faziam a limpeza destes aposentos. Como as demais alunas, afirmou que também elas ficavam “imaginando” o que teria nestes aposentos. Na avaliação da entrevistada, de modo geral, o prédio não era “luxuoso”.

Relativo às normas de convivência aponta algumas questões:

- Havia horário marcado para deitar e acordar. Uma das Irmãs era quem as acordava pela manhã.
- A rotina diária incluía a divisão de tarefas entre as alunas internas: algumas limpavam salas, outras os banheiros, outras o pátio. Lembra-se de que limpava duas salas, e uma Irmã fazia a fiscalização do serviço, sendo que eram muito exigentes com as tarefas. Faziam repeti-las até que estivesse do seu agrado.

- Quem cozinava era uma das internas “mais antigas” e as refeições de Irmãs e internas eram feitas em locais separados.
- Ninguém saía da escola sem pedir autorização. Quando queriam ir ao cinema, aos sábados, solicitavam permissão à Madre Superiora e ela, geralmente, concordava. Iam, no entanto, desacompanhadas das Irmãs e era a Madre Superiora quem pagava os ingressos.
- No período de férias iam para casa, em companhia dos pais ou responsáveis.
- Não havia particular exigência quanto aos trajés que usavam diariamente, “vestia-se qualquer roupa”.

Do relacionamento entre Irmãs e alunas internas, relatou que às vezes as Irmãs as levavam à piscina (geralmente, uma “chácara” das Irmãs bem próxima do Colégio onde havia uma piscina) ou para “chupar manga ou jabuticaba”. A entrevistada, em particular, sempre fazia viagens a Uberaba na companhia das Irmãs. Acredita que tinha um tratamento diferenciado por ser a mais nova entre as internas.

No geral, afirma que era boa a convivência no Colégio. O relacionamento entre as internas e as alunas “externas” era normal, “muitas nem sabiam que elas eram internas”. No que se refere à convivência com as demais internas, considera que era “uma criança”, sendo que as outras eram mais velhas, mas gostava de morar lá, de ouvir as conversas das outras, sendo que algumas eram muito divertidas. Avalia que foi um “período muito bom”, as pessoas eram mais amigas, conhecia-se todo mundo: “Da minha vida, olhando para trás, acho que foi um tempo muito bom. Se todo mundo tivesse esta oportunidade talvez tivesse sido melhor”.

Conclui sua avaliação dizendo: “Quando morei lá era nova e precisava de alguém para dar um rumo na vida. Aprendi muita coisa, as coisas que ensinavam pra gente”.

A escolha da profissão de professora não foi, naquele momento, uma opção sua: “Nem sei se tinha outro curso. Minha tia foi quem falou: - faz o curso Normal que já sai com uma profissão”. Hoje, considera que é uma boa profissão: “se alguém não tivesse me empurrado para fazer teria parado”. Quando cursou o Normal, já não estava mais na condição de interna e comenta que, com relação às colegas do Curso Normal, “era tudo igual eu”, sendo que a maioria trabalhava para pagar o curso. Havia apenas alguma colega de melhor condição social.

Sabe-se dos limites existentes no depoimento de apenas uma ex-aluna interna, que frequentou o regime de internato já em sua fase final, mas, diante da impossibilidade de buscar outras falas que enriquecessem esta representação, o pretendido foi fornecer um mínimo de elementos que permitissem adentrar esse espaço, pelo significado que as apropriações construídas sobre ele representam até os dias atuais para a leitura histórica do Colégio Nossa Senhora do Amparo.

É possível, neste limite, perceber a presença de conflitos e contradições similares aos demais espaços de convivência, bem como analisá-lo sob uma ótica menos marcada pelo clima de “mistério” que, tradicionalmente, o tem envolvido através do tempo. Do que se torna possível de apreender da fala da entrevistada, o que prevalecia era uma rotina de vida, de estudos e de trabalho, desenvolvida em um lugar com regras não tão rígidas quanto poderiam transparecer nos estereótipos que foram se construindo entre práticas e apropriações da comunidade que circunda este espaço.

Dos depoimentos colhidos entre as demais entrevistadas, alunas em regime de externato, não se podem apreender contradições entre estes e o depoimento da

aluna interna. Também aquelas disseram que sabiam que as internas faziam algum serviço no colégio e que as Irmãs o fiscalizavam, mas não notavam nada “diferente” com relação ao convívio das internas no colégio, sendo que eram, inclusive, colegas de sala de aula. Uma das entrevistadas disse “ouvir falar que as Irmãs tratavam mal estas alunas”, mas que, na verdade, “elas [as alunas externas] mesmo nunca viram nada”. Acrescentam em outros depoimentos, que sabiam que “umas moças vinham do Rio de Janeiro” e que eram meninas muito carentes, e que, por este motivo, vieram morar e estudar aqui. Há ainda relatos de que as “moças que vinham do Rio de Janeiro eram muito custosas”, bem como de que o regime de internato “se tornou uma questão problemática”, por isto foi extinto. Não houve, entretanto, fontes esclarecedoras destas colocações. No desconhecimento ou omissão que podem habitar estas colocações permanecem outras possibilidades de desvelamento a serem buscadas em uma futura pesquisa.

No tocante ao trabalho realizado tanto pelas alunas internas quanto por aquelas, que apesar de externas, trabalhavam no colégio para custear seus estudos, julga-se pertinente levar em conta o caráter franciscano da Congregação responsável por esse educandário. Os preceitos franciscanos e as normas que regem a Congregação indicam o trabalho como uma virtude, imprescindível para uma vida digna.

Em uma sociedade em que o trabalho manual foi construído de forma pejorativa, chegando a desmerecer socialmente quem o pratica, faz-se necessário repensar essa postura em uma instituição que o tem sob um outro olhar.

Vale aqui lembrar que a proposta educativa do fundador da Congregação – Pe. Siqueira – surgiu, primordialmente, de uma necessidade percebida no mundo do trabalho do Brasil do século XIX e na preparação de uma mão-de-obra, feminina,

carente dessa preparação, tendo em vista o acesso ao sustento diário e sua inserção no sistema produtivo. Da mesma forma, o zelo e a dedicação no desempenho do Pe. Siqueira, bem como a simplicidade na vida cotidiana, são uma referência de vida para a Congregação, que se propõe a dedicar-se à tarefa de educar, particularmente, mulheres, para uma adequada convivência social, incluindo o aprender com esmero a realizar tarefas domésticas, com vistas a um futuro casamento.

Julga-se pertinente, considerar que ao fornecer esta preparação para boa esposa e mãe, com todos os atributos que esta condição incluía, representava a concessão de um dote, indispensável às moças que passavam pelo internato e que deveriam receber, pelo motivo especial de serem, em maioria, carentes, uma preparação rigorosa e adequada à sua vida futura.

Cabe, ainda, ressaltar que não foi vedado às alunas que trabalharam na escola no serviço de limpeza o acesso a outras atividades após estarem habilitadas. Desta forma, houve oportunidade para o exercício do Magistério ou mesmo serviços de secretaria. Exemplo disto é a ex-aluna entrevistada, que ali trabalhou para pagamento de parte de seus estudos. Mesmo antes de formar-se professora, foi convidada por uma das Irmãs para substituí-la como professora, sempre que havia necessidade de ausentar-se, levando em conta o bom desempenho dessa aluna. Posteriormente, ao concluir o Curso Normal, esta mesma aluna foi incentivada pelas Irmãs a fazer um Curso Superior, tendo em vista que precisariam de uma professora habilitada para assumir uma disciplina no Ginásio. Essa ex-aluna atua como professora do colégio desde o ano de 1979 até a presente data, sendo, em sua área, uma das profissionais mais respeitadas da cidade.

Vistas sob esta ótica, as apropriações construídas pela comunidade que circunda o espaço escolar siqueirano podem ganhar novas nuances, provocar novas leituras. Leituras que levem em conta os preceitos que regem a vida dessas mulheres-freiras franciscanas/siqueiranas, que se esforçam em suas casas de viver e educar em perpetuar um ideal ao qual se dedicam em tempo integral, acomodando-se a situações pontuadas por conflitos e contradições, oriundos, tanto da convivência intra-congregacional, como da convivência com a comunidade à qual buscam atender com sua proposta de trabalho educativo. São sujeitos de seu tempo, em um espaço próprio, tecendo uma convivência com características próprias, definidas nos limites possíveis de movimentação e refazer de práticas que se constroem, entretanto, sob crenças e valores definidos pela sua vivência na condição de seguidoras de preceitos peculiares à Congregação na qual se situam, como sujeito e ator da história.

5.3.9 Normalistas que se fizeram professoras do Amparo: um olhar sob diferente perspectiva

Não foi possível pesquisar as experiências vividas pelos professores mais representativos da prática pedagógica no colégio, professores estes atuaram no período inaugural e/ou ali permaneceram por longos anos, sendo os mais indicados pelas ex-alunas entrevistadas, caso dos professores Vicente Lopes Peres, Armando do Prado Cortes, Yermak Siywitch, e Carlos Langoni, uma vez que já faleceram. Por outro lado, não foi possível entrevistar as duas outras professoras citadas com significativa deferência, Sra. Elizabeth Fernandes e Geny Rocha.

Desta forma, procurou-se entrevistar ex-alunas das décadas já citadas que foram ou ainda são professoras desse educandário, num esforço de analisar de

diferentes perspectivas o seu olhar sobre a escola. Entre oito ex-normalistas entrevistadas, seis atuaram e/ou atuam nesta como professoras, tendo iniciado este trabalho entre as décadas de 1970 a 1980.

Sobre o relacionamento dessas professoras com as alunas, identificaram-no como “amigável e respeitoso”. No que tange ao relacionamento entre essas professoras e as Irmãs, declararam que não havia muita proximidade entre elas, mas que havia um relacionamento “bom e respeitoso”. Citam, inclusive, que havia liberdade para o professor trabalhar. Do ponto de vista pedagógico, a Irmã Diretora tomava conhecimento do que ia sendo planejado e aplicado em sala de aula, mas não interferia nas escolhas do professor. Todas as demais decisões reportavam-se à direção da escola, particularmente em relação à ordem disciplinar: “As autoridades da escola eram os professores e a Direção”. Por último, revelaram que raramente havia contato dos professores com os pais dos alunos, sendo que a grande maioria dos problemas resolvia-se entre os professores e alunos ou entre a Direção e os alunos.

Considera-se relevante a relativa autonomia que prevalecia na prática pedagógica, considerados os limites estabelecidos pela própria formação recebida no mesmo educandário. O fato de terem sido estas professoras educadas no mesmo ambiente, em que depois vieram a exercer o magistério já as referendava como dignas de tal credibilidade, uma vez que foram educadas para educar nos moldes estabelecidos pelo modelo siqueirano.

Porém, levando-se em conta a independência do sujeito histórico que se movimenta em seu tempo e em seu espaço, sendo, portanto, capaz de (re)elaborar práticas e representações nas apropriações tecidas neste contexto histórico, é possível atribuir um significado positivo diante da liberdade possível de se apreender

nesta postura da direção da escola siqueirana em Monte Carmelo. É válido colocar que esta postura prevalece até os dias atuais, sendo um diferencial percebido por professores que atuam, simultaneamente, nesta e em outras escolas no município.

Por conseguinte, o fato de serem as questões disciplinares resolvidas, na maioria das vezes, entre o corpo discente, corpo docente e em uma instância com a interferência da Direção da escola, pode revelar, tanto um distanciamento entre esta e a família, quanto a confiabilidade depositada na educação promovida pelo Colégio. Tal situação possibilita ainda o repensar e o indagar até onde esses limites disciplinares, restritos à autoridade do ambiente escolar, chegaram a ser propiciadores de um vínculo de cumplicidade, de uma certa tolerância, do estabelecimento de fio de liberdade, exercida entre as normas e a rebeldia manifesta, e nem sempre contida, conforme determinado, intramuro escolar. São indagações que carecem ainda de novos olhares, acreditando-se inadequado que se estabeleça o fechamento da questão sob o único e limitador enfoque da eficácia da autoridade que transparece, à primeira vista, neste procedimento.

Diante das abordagens desenvolvidas e através do diálogo com as fontes utilizadas procurou-se dar a conhecer a história do Colégio Nossa Senhora do Amparo sob um olhar mais atento às relações femininas que se constroem em meio às particularidades deste colégio confessional católico que se instalou em Monte Carmelo na década de 1930, atendendo a um chamado da modernidade que a comunidade carmelitana, consoante a outras regiões do país, acreditava ser adequado construir-se sob um modelo apregoado como adequado às suas aspirações de progresso e desenvolvimento.

Se os conflitos e as contradições evidenciam-se nesta construção histórica, o que se propõe, primordialmente, é provocar novas análises e abordagens sobre

esses, na busca de uma compreensão, o mais abrangente possível, a um olhar do presente que se deita sobre o passado, desvelando novas possibilidades de enfoque das questões educacionais, tecidas no ambiente complexo e ainda carente de um conhecimento histórico que dê conta de abarcá-lo em suas múltiplas faces, como é o caso das escolas confessionais católicas dirigidas por mulheres-freiras. Acredita-se que provocar a desconstrução de idéias pré-concebidas sobre estes educandários faz-se possível através dos instrumentos de pesquisa histórica, fornecendo desta forma elementos que permitam uma análise mais rica e construtiva da história da educação brasileira.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer como se os textos (ou imagens) tivessem significações dadas por si mesmas, independentemente das leituras que os constroem, leva na verdade, quer se queira ou não, a relacioná-las ao campo intelectual (e sensorial) do historiador que os analisa, portanto, a decifrá-los através de categorias de pensamento cuja historicidade não é percebida e que se dão implicitamente por permanentes.

Restituir essa historicidade exige que o 'consumo' cultural ou intelectual seja ele mesmo tomado como uma produção, que certamente não fabrica nenhum objeto, mas constitui representações que nunca são idênticas àquelas que o produtor, o autor ou o artista investiram em sua obra. [...]

Anular o recorte entre produzir e consumir é, primeiramente, afirmar que a obra só adquire sentido através das estratégias de interpretação que constroem suas significações. A do autor é uma dentre outras, que não encerra em si a 'verdade', suposta única e permanente da obra. (CHARTIER, 2002, p.52-53)

Historiar o Colégio Nossa Senhora do Amparo de Monte Carmelo, dirigido pelas Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, congregação nascida do projeto educacional de um padre brasileiro em fins do século XIX, com uma proposta de educação feminina, com ênfase em formá-las para o mundo do trabalho, particularizando a preparação de “professoras nacionais”, implica adentrar um espaço complexo, permeado de contradições, de indagações, com possibilidades de múltiplas respostas, enfim, um espaço desafiador, considerando os sujeitos históricos que nele criam e recriam fazeres entre limites da uma condição feminina que se movimenta e se articula em território limitado pelas condições próprias de seu tempo e das regras do jogo social do qual é parte integrante.

As abordagens aqui efetuadas não pretendem estabelecer uma leitura reveladora de certezas, mas, em última instância, provocar novos olhares, novas iniciativas que venham trazer à pesquisa aqui apresentada novos elementos que somados a essas abordagens venham, paulatinamente, promover o descortinar cada vez mais revelador das vivências deste universo escolar feminino.

Inserir esse educandário em um contexto maior fez-se necessário para atribuir-lhe um significado representativo de experiências do seu tempo e de seu lugar. Desta forma, esforçou-se em proporcionar-lhe um sentido de inserção no mundo, no país, na realidade regional e local.

Na procura de perceber-lhe os não-ditos, não conhecidos, não entendidos, não explicados, promoveu-se um trabalho de narrativa histórica associada à análise de situações que envolvem o fazer e refazer de um cotidiano de condutas e pensares, levados a efeito, especialmente, por mulheres – freiras e alunas – que, neste educandário, tiveram oportunidades que extrapolaram os limites da proposta de escolarização vigente.

Se todas as interrogações não obtiveram respostas satisfatórias, questões significativas receberam uma abordagem que possibilita repensar o Colégio Nossa Senhora do Amparo sob diferentes ângulos, ampliando o olhar e o entendimento sobre o espaço educativo.

A identificação dos motivos que levaram uma Congregação, com sede no Rio de Janeiro, a vir instalar em Monte Carmelo/MG um educandário tornou-se possível por meio da análise dos valores progressistas que circulavam nesta cidade, em consonância com um discurso nacionalista, que apregoava, como premissa essencial à concretização desse modelo de desenvolvimento, a educação de um povo que carecia ser “formado” para se inserir de forma adequada a esse “novo” modelo de país e de sociedade. A ênfase na industrialização, como fator de progresso e modernidade, pressupõe a ordenação do espaço de produção, e do espaço público, formando sujeitos disciplinados e ordeiros. Para tanto, era necessário instruí-los, na medida de proporcional à formação do caráter, baseando – se nos valores morais e cristãos. Em meio às contradições que permeiam a

associação entre modernidade e tradição, é que se construiu o chamado para que este educandário viesse se instalar em Monte Carmelo.

Entretanto, é possível perceber que, entre a pretendido e o concretizado, manifesta-se, nesse decurso histórico, um movimento de (re)apropriação de significados e (re)elaboração de práticas, passíveis de uma análise que considere a flexibilidade do sujeito histórico.

“Colégio de elite”, em que sentido e em que proporção? Foi possível analisar esta representação, considerando as apropriações que sujeitos históricos elaboraram, inseridos em uma realidade circundante, nas quais buscaram elementos que permitiram estabelecer associações entre essa e o educandário pesquisado. Apesar de não ser esse, sob vários aspectos, detentor das premissas que sustentariam tal qualificação, torna-se uma referência elitista pela importância do acesso a um modelo de educação tido pela sociedade carmelitana como fator de distinção e ascensão social, e mesmo essencial à concretização de seu ideal de progresso e modernidade. Acresce-se a isso, fato de ser dirigido por religiosas católicas, que já trazem em si, por um lado, a marca da tradição cristã-católica e, por outro, o símbolo de privilégios socioeconômicos e políticos, que acompanham as representações da igreja Católica e, por consequência, a de seus educandários, no decurso de sua história universal e brasileira.

Rigor disciplinar, até que ponto? Que leitura as alunas faziam desta representação? É certo que a disciplinarização da vida escolar se fez presente em um educandário desta natureza. Entretanto, também nesse sentido, o contraditório manifesta-se. Se havia um rigor excessivo na fiscalização do uniforme e do comportamento das moças como representantes do modelo escolar sob o qual se educavam, via-se a presença masculina em uma escola confessional católica

dirigida por freiras, em salas mistas, em alguns casos, com uma minoria de alunas entre uma maioria de alunos, sem regras significativas que limitassem essa convivência em espaços conjuntos de estudo e de lazer escolar. A disciplina rígida em sala de aula, não impedia um sentimento de admiração e carinho das alunas em relação aos seus professores, da mesma forma que não restringia completamente, atitudes irreverentes, incontidas, no entusiasmo da juventude. O respeito e a postura declarada pelas alunas como extremamente severa por parte das Madres Superiores e Diretoras, de forma similar, não impossibilitava as “brincadeiras” com outras Irmãs e mesmo as manifestações de admiração e carinho por Irmãs que ocupavam aquelas funções. A presença de alunos(as) de outras denominações religiosas transcorria em clima de normalidade e mesmo se estabeleciam laços de amizade entre Irmãs e estes(as). Em meio a regras de convivência rígidas e territórios demarcados, construíram-se mecanismos de resistência, atitudes de protesto, muitas vezes, tecidas sob refazereres sutis, meio ocultos sob os arroubos de juventude. Assim, recriaram condutas, apropriaram-se de valores reconstruindo-os entre o velho e o novo, fazendo valer sempre um modo particular de se movimentar no espaço que lhes era oferecido como possível.

Mulheres-freiras, que conduziam uma casa de viver e de educar sob a direção de um ideal cristão católico; mulheres-alunas, que tiveram nesse espaço a permissão para acesso ao conhecimento e à educação que fazia destas boas mães de família e professoras.

Entretanto, no caso das primeiras, é possível encaminhar a reflexão sobre as condições que lhes são pré-estabelecidas, no sentido de perceber o espaço de liberdade e autonomia que a condição de freira permite a tais mulheres, mesmo que seja pelas frestas de todo um sistema de vigilância e coerção que essa lhe pretende

impor. Encontramos apoio em Nunes (1997, p. 482-509) para referendar a hipótese de que essa condição permitiu que mulheres se movimentassem com autonomia significativa em seus ambientes de vida e de trabalho, considerando, particularmente, as décadas de 1930 a 1950, bem como adquiriram respeito junto à sociedade com a qual conviviam. É possível questionar, levando em conta as condições impostas à mulher pelo matrimônio ou mesmo a vigilância exercida sobre as solteiras, se os valores impostos a estas no mundo secular seriam menos limitadores de sua afirmação social que o permitido às freiras. Reputando-se, de modo particular, as Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo, observa-se que estas têm uma vida ativa, sendo-lhes mesmo determinado, pela Regra que norteia a Congregação, que sejam atuantes e que suas ações se pautem em uma atitude cristã-católica transformadora. Assim, conforme foi possível identificar nas ações destas Irmãs em Monte Carmelo, elas atuavam em suas casas e em suas escolas com significativa autonomia, circulavam por locais vedados a outras mulheres, deslocavam-se sós por regiões diversas do país, negociavam com autoridades políticas e chefes de família para adquirir licenças legais ou mesmo recursos financeiros para promover suas obras. Foram, sobretudo, figuras respeitadas nas sociedades onde conviviam, nem sempre pelo simples fato de serem religiosas, mas muitas vezes pelas ações que desenvolviam. Se a Ordem Religiosa serviu-lhes de “escudo”, não se pode desconsiderar que são mulheres se apropriando de representações para refazer e/ou rearticular suas práticas num jogo social permeado pelo conflito.

As mulheres-alunas, e, neste caso, normalistas, encontraram igualmente na escola confessional católica feminina um espaço de acesso ao conhecimento e à profissionalização que lhes seria vedado ou, no mínimo, dificultado pela

inadequação em outras condições. Além disto, no espaço escolar, essas alunas teciam amizades, promoviam e participavam de atividades de lazer, tramavam namoros e cultivavam amores (muita vezes, proibidos), enfim, desenvolviam uma cumplicidade feminina que em um universo marcado pela soberania masculina, representava um intervalo viabilizador de liberdade. Nessas condições, embora sob o olhar atento e vigilante das Irmãs, havia entre estas e as alunas um relacionamento perpassado por conflitos e, contraditoriamente, por uma sutil cumplicidade. É possível perceber em meio à vigilância das normas que regiam o vivido nestas escolas, e aqui particularizamos o colégio pesquisado, que havia entre Irmãs e alunas um relacionamento senão costumeiramente próximo, mas marcado pela presença de atitudes mediadoras por parte daquelas, de conflitos entre filhas e pais, quando, por exemplo, resolvem no espaço intra-escolar, a maioria dos casos de indisciplina, que raramente são relatados extrapolando os limites da autoridade exercida pela escola, contando para isto, geralmente com a irrestrita confiança dos pais. Considerados os limites das normas sociais que regem o universo de ambas, terminam essas mediações redundando em conquistas femininas.

Se os conflitos pontuam a historicidade destas mulheres, considera-se que estes carecem de leituras que permitam uma análise mais flexível, suplantando a visão dicotômica que estabelece limites demarcados em uma visão de “bem X mal”, “vencido X vencedor”, “dominador X dominado”. Na análise das práticas, representações e apropriações é possível perceber um jogo social mais rico em articulações e (re)elaborações que concedem aos sujeitos históricos uma maior autonomia na (re)construção de seu vivido.

Por fim, é pretensão desta pesquisa analisar a história desta instituição escolar sob uma abordagem que permita suscitar novas indagações, provocar um

repensar sobre as representações construídas na comunidade carmelitana acerca desse educandário, bem como das (re)apropriações articuladas em meio às práticas que fazem parte das experiências vividas no entrelaçamento da vida escolar siqueirana e essa comunidade, contribuindo para a problematização das abordagens históricas das instituições escolares em seu sentido mais amplo.

Ao final, sabe-se da incompletude deste esforço de historiar esse educandário, levando-se em conta a complexidade que o freqüenta. Entretanto espera-se ter sido possível indicar caminhos para a construção de novas indagações através das conclusões sempre passíveis de outras leituras, seguindo um referencial teórico-metodológico que conceda à História um refazer contínuo e enriquecedor. Sujeitos e atores de seu tempo continuam emitindo vozes acessíveis por meio da variedade de documentos e possibilidades de pesquisa.

7 BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e a suas regras. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

ANDRADE, João Francisco de Siqueira (Pe). Opúsculo sobre a educação. Petrópolis, 8 de dezembro de 1877. In: **Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo**. Identidade da Educação Siqueirana. São Paulo: [s.n.], 1994, p.10.

ARENDT, Hannah. Da Revolução. São Paulo: Ática; Brasília: Ed-UnB, 1998, p.38-39. In: MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio; FARIA, Ricardo. **História contemporânea através de textos**. São Paulo: Contexto, 1990, p.10-12.

ATHAYDE, Tristão de. **Debates Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1931, p. 137-165.

AZEVEDO, Fernando de. **Separata dos Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia** (Discurso pronunciado a 8 de setembro de 1927). São Paulo, 1955, p.32-55.

BACKHEUSER, Everardo. **O professor**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1946, p.11-45 (capítulos I – Do conceito de professor; II – Da formação do professor; III – Da vocação para professor).

BAGGIO, Fr. Hugo D. **Padre Siqueira**: uma resposta à educação do Menor carente no Brasil. Petrópolis: [s.n.]. 1987.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gian Franco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998, vol. 2, p.686-705.

BORGES, Vera Lúcia Abrão. **Modernização**: democracia e caráter nacional da educação em Minas Gerais, pela análise da Revista do Ensino, 1925 a 1929. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.16, n.31, p.111-134, jan./jun. 2002.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BURKE, Peter (org). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARR, Edward Hallet. **O que é História?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Os bestializados:** o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CAULFIELD, Sueann. **Em defesa da honra:** moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940). Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2000.

CHAIN, Iza Gomes da Cunha. **O diabo nos porões das caravelas:** mentalidades, colonialismo e reflexos na constituição da religiosidade brasileira nos séculos XVI e XVII. Campinas: Pontes Editores, 2003.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril:** cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

_____. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Dom Macedo (bispo do Pará (1861-1890)). Trechos de Representação à Assembléia Geral Legislativa. Rio de Janeiro, 20 de Agosto de 1888, apud, **HI-409**, período 4, p. 1. (Coletânea história do cristianismo).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Alceu Amoroso Lima. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil**. 2. ed. Aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002, p. 45-50.

DAVIS, Natalie Zemon. **Culturas do povo:** sociedade e cultura no início da França moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DESBONNETS, Théophile. **Da intuição à instituição**. Petrópolis: Vozes / CEFEPAL, 1987.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O livro de ouro da história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v. 1.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UFP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GATTI JUNIOR, Décio. **Fernando de Azevedo**: marcos conservadores de uma ação reformista. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.10, n.20, p.51-65, jul./dez.1996.

GATTI JUNIOR, Décio; ARAÚJO, José Carlos Souza (org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU, 2002.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: E.P.U., 1987.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **O queijo e os vermes**: cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HISTÓRIA DO CRISTIANISMO. HI-86, Período 4, [s.n.] (Folhetos).

HOUBRE, Gabrielle. Inocência, saber, experiência: as moças e seu corpo fim do século XVIII/começo do século XX. In: MATOS, Maria Izilda S. de; SOIHET, Rachel (org.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003, p.93-106.

IRMÃS FRANCISCANAS DE NOSSA SENHORA DO AMPARO. **Identidade da Educação Siqueirana**. São Paulo: [s.n.], 1994.

IRIARTE, Lázaro. **História franciscana**. Petrópolis, 1985.

Jornal Correio Carmelitano. Inicia-se hoje uma nova era para Monte Carmelo. Monte Carmelo, 19 mar.1939. p.2.

_____. Família e escola. Ano I, n. 1, 1º. mar. 1939, p.2

_____. 1º de março de 1939. Artigo transcrito da "Folha de Minas" do dia 7 de fevereiro de 1939.

KANITZ, Stephen. Estamos emburrecendo. **Revista Veja**, São Paulo, ano 36, n. 31 ed. 1814, p. 20, ago. 2003.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LEITE, Maria. A educação religiosa. **Jornal Monte Carmelo**. Monte Carmelo: Casa da Cultura, 13 jan.1929. p.1.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala da aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MALUF, Marina; ROMERO, Mariza. **A sublime virtude de ser mãe**. Projeto História – Corpo e Cultura. São Paulo: EDUC, n. 25, p.221-241, 1981.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919):** uma face do conservadorismo. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MATOS, Maria Izilda S. de. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: MATOS, Maria Izilda S. de; SOIHET, Rachel (org.). **O corpo feminino em debate.** São Paulo: Editora da UNESP, 2003, p.107-128.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania do feminino. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

MOURA, Pe. Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil.** São Paulo: Loyola, 2000.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino:** uma consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.

PALESTINA, J. **Jornal Correio Carmelitano,** de 19 de março de 1939.

PASSOS, Mauro. Entre a fé e a lei: o pensamento educacional católico no período republicano (1889-1930). In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães de et al (org). **História da educação em Minas Gerais.** Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002, p.183-196.

PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres: Igualdade e Especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003, p.265-309.

PEREIRA, Terezinha R. Mundim. **Minhas explosões cerebrais.** Monte Carmelo: Casa da Cultura, 2001, p.86.

PEREZ, Vicente Lopes. Noventa e cinco velas que se apagam. *Jornal Monte Carmelo*, Monte Carmelo/MG, 30.Out.1977. In: **Jornal Monte Carmelo**, Monte Carmelo/MG, s.d., p.6-7, Edição Especial.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar:** a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RAMOS, Maria Bernadete. **Perfectíveis corpos – corpo e nação:** territorialidades imponderáveis. Projeto História – Corpo e Cultura. São Paulo: EDUC, n. 25, p.269-312, 1981.

RODRIGUES, Jane de Fátima Silva Rodrigues. **As ciências sociais e a construção dos estudos sobre as mulheres:** apontamentos para uma abordagem historiográfica. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, n. 1, ano 1, p. 25-35, jan-jun, 1994.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SERRANO, Jonathas. **A escola nova**: uma palavra serena em um debate apaixonado. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1932, p. 101-148.

SLYWITCH, Yermak. **História de Monte Carmelo**. Monte Carmelo. Sem data, 226p. Apostila.

SOUZA, Vera Lúcia Puga de. **Internatos**. Caderno Espaço Feminino, Uberlândia, n. 1, ano 1, p. 37-61, jan-jun, 1994.

_____. **Paixão, sedução e violência**: 1960-1980. 1998. 250 f. Tese de Doutorado. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SUFFERT, Georges. **Tu és Pedro**: santos, papas, profetas, mártires, guerreiros, bandidos - a história dos primeiros 20 séculos da Igreja fundada por Jesus Cristo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história**: Micro-História. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985, p.41-79.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário de Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1989.

WEREBE, Maria José Garcia. Capítulo III – A Educação. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1974.

WIRTH, John D. **O fiel da balança**: Minas Gerais na Federação Brasileira – 1889-1937. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ANEXO A – TABELAS

Registro de Matrículas do Curso Normal (1946 a 1975)
Colégio Nossa Senhora do Amparo. Monte Carmelo/MG

ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
1946	31	-	-	-
1947	18	15	06	03
1948	-	14	08	08
1949	16	01	16	16
1950	03	11	01	-
1951	05	-	09	-
1952	17	04	-	-
1953	14	13	03	-
1954	06	12	13	-
1955	06	06	09	-
1956	11	02	05	-
1957	13	09	02	-
1958	11	12	07	-
1959	13	11	13	-
1960	13	10	10	-
1961	11	09	10	-
1962	20	08	09	-
1963	44	17	08	-
1964	41	38	18	-
1965	46	37	34	-
1966	41	43	32	-
1967	62	22	34	-
1968	46	50	19	-
1969	46	34	43	-
1970	42	50	35	-
1971	44	39	40	-
1972	38	37	40	-
1973	36	37	37	-
1974	50	33	35	-
1975	68	49	35	-

Fonte: Livros de Registro de Matrícula – Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Registro de Matrículas do Curso Ginásial (1948 a 1963)
Colégio Nossa Senhora do Amparo

ANO	Nº ALUNOS	Nº ALUNAS	TOTAL DE MATRICULADOS
1948	14	39	53
1949	23	68	91
1950	44	65	109
1951	52	94	146
1952	57	92	149
1953	75	88	163
1954	80	88	168
1955	39	69	108
1956	45	84	129
1957	68	109	177
1958	76	115	191
1959	130	142	272
1960	120	164	284
1961	89	169	258
1962	105	210	315
1963	67	202	269

Fonte: Livro de Registro de Matrículas – Colégio Nossa Senhora do Amparo.