



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

“COLÉGIO DAS FREIRAS”: EDUCAÇÃO FEMININA NO CURSO NORMAL NO SUL DE GOIÁS (1939/1968)

FABIANA APARECIDA DE ANDRADE



UFV

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

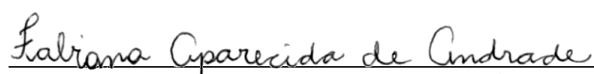
Nome completo do autor: Fabiana Aparecida de Andrade

Título do trabalho: "COLÉGIO DAS FREIRAS": EDUCAÇÃO FEMININA NO CURSO NORMAL NO SUL DE GOIÁS (1939/1968)

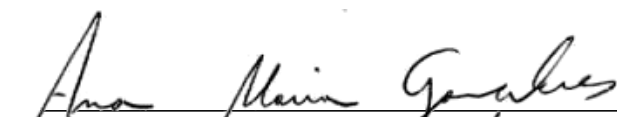
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 05/09/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

FABIANA APARECIDA DE ANDRADE

**“COLÉGIO DAS FREIRAS”: EDUCAÇÃO FEMININA NO CURSO NORMAL NO SUL
DE GOIÁS (1939/1968)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Linha de pesquisa: História e Culturas Educacionais.

Orientadora: Dra. Ana Maria Gonçalves

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Andrade, Fabiana Aparecida

"Colégio das Freiras": educação feminina no Curso Norma no Sul de Goiás (1939-1968) [manuscrito] / Fabiana Aparecida Andrade. - 2016.

CXVII, 117 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Ana Maria Gonçalves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. EDUCAÇÃO FEMININA. 2. EDUCAÇÃO CATÓLICA. 3. CURSO NORMAL. I. Gonçalves, Ana Maria , orient. II. Título.

CDU 94(817.3)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020
Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

**ATA DA XLVII SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
FABIANA APARECIDA ANDRADE**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA **Fabiana Aparecida de Andrade**. Aos vinte e nove dias do mês de junho do ano de dois mil e dezesseis (29/06/2016), às 11h (onze horas), no Laboratório de Multimeios da Unidade Acadêmica Especial Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a XLVII Sessão Pública de Julgamento de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão (PPGEDUC) da estudante **Fabiana Aparecida de Andrade** intitulada: **“Colégio de Freiras”: educação feminina no Curso Normal no sul de Goiás (1939/1968)**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes Professores: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Gonçalves (Orientadora UFG/PPGEDUC e Presidente), Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Eiras Coelho Soares (UFG/FH/Goiania – Membro Externo) e Prof^ª. Dr^ª. Eliane Martins de Freitas (UFG/RC/INHCS – Membro Externo). Os examinadores, na ordem citada, arguiram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e em Sessão Secreta os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Ana Maria Gonçalves, Aprovada; Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Aprovada; Eliane Martins de Freitas, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 49 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos (as) Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos 29 de junho de 2016.

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Gonçalves – 

Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Eiras Coelho Soares – 

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Martins de Freitas – 

Secretário: 

ROBERTO FERREIRA TAVARES

Sac. do Prog. de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC-UFG/CAC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG.

As irmãs e as alunas (1940)



VEJA PRÓXIMA FOTO.

(ENVIADA POR SILVANA ABDALLA)

Fonte: Arquivo pessoal.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar os meus sinceros agradecimentos a todos que, ao longo dos dois anos deste mestrado, contribuíram para a concretização do mesmo.

Agradeço a toda minha família: a meus pais, Vera e Júlio; a meus irmãos, Fernanda, Fábio, Júlio, e, em especial, a minha irmã Tatiane, que esteve do meu lado o tempo todo, e foi quem me animou e ajudou a cuidar dos meus filhos enquanto eu estava ausente; e aos meus filhos, Emyly e Victor Hugo.

Aos meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão: Wellington, Meire, Eliane, Juliana, Thimóteo e Rosilene. E aos demais colegas da área, que se solidarizaram e contribuíram para tornar minha jornada amena.

Aos funcionários do Colégio Estadual Sylvio de Mello, que liberaram, sem restrição, o acervo documental da instituição para o desenvolvimento da pesquisa.

À Ana Maria Gonçalves, minha orientadora, pelas preciosas orientações, não somente no que se refere à elaboração deste trabalho, mas, também, as de cunho profissional.

Às professoras Eliane Martins de Freitas e Ana Carolina Eiras Coelho Soares, membros da banca de qualificação e defesa desta dissertação, pelas valiosas colaborações.

A todos, meu eterno reconhecimento.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: As Fundadoras da Congregação Agostinianas de Ultramar	37
Imagem 2: As Fundadoras no Brasil	40
Imagem 3: Brasão das Agostinianas Missionárias	43
Imagem 4: Maria Amabini e Hermenegildo Lopes de Moraes	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instituições Escolares Administradas pelas Irmãs Agostinianas Missionárias...	44
Quadro 2: Material Didático do Instituto Dr. Hermenegildo de Moraes	78
Quadro 3: Lista de Professores e Respektivas Cadeiras (1939)	82
Quadro 4: Lista de Enxoval	85
Quadro 5: Disciplinas Ofertadas ao Curso Normal por Série (1939-1941)	87
Quadro 6: Diretoras da Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes (1939-1962)	88
Quadro 7: Ex-alunas que se Destacaram na Sociedade Morrinhense	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS E EDUCAÇÃO FEMININA.....	18
1.1 A Igreja Católica.....	18
1.2 O Movimento Ultramontano	20
1.3 Congregações Religiosas Femininas	23
1.4 Congregações Religiosas no Estado de Goiás	29
1.5 Congregações Agostinianas Missionárias	34
1.6 Agostinianas em Goiás: de Catalão para Outras Regiões.....	42
CAPÍTULO II - IDEÁRIOS DE FORMAÇÃO FEMININA	46
2.1 Ideais de Formação Feminina: do Privado ao Público	46
2.2 Discutindo o Lugar da Mulher na Sociedade Brasileira	54
2.3 O Magistério Como Espaço de Formação Feminina	65
2.4 Os Movimentos Feministas no Início do Século XX	69
CAPÍTULO III - CURSO NORMAL DO “COLÉGIO DAS FREIRAS”	74
3.1 Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes	74
3.2 Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes: entre Normas e Práticas	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	102
ANEXOS	103

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a educação feminina no âmbito da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*, conhecida como *Colégios das Freiras*, fundada na cidade de Morrinhos, Sul de Goiás, pela Congregação das Agostinianas Missionárias. Para pensar a educação feminina nessa instituição, adota-se como recorte temporal o período de 1939 a 1968, que corresponde ao início e término da ação das freiras Agostinianas Missionárias à frente dessa instituição educativa. Parte-se do pressuposto de que a Igreja Católica ocupou lugar destacado no processo educacional no país, principalmente na educação escolar de mulheres. Nesses termos, criaram-se inúmeros colégios femininos, destinados a uma formação refinada, marcada por valores cristãos católicos, e hábitos e práticas com vistas à formação da esposa, mãe e professora. A essas escolas, a sociedade atribuía a responsabilidade quanto à chamada “boa formação”. Em Goiás, assim como em outros estados brasileiros, várias congregações atuaram no campo educacional, dentre elas, as Agostinianas Missionárias. Congregação fundada na Espanha em 1890, as Agostinianas Missionárias vieram para o Brasil, especificamente para Catalão-GO, em 1921, com a finalidade de assumir a educação de crianças e jovens. Posteriormente, espalharam-se por outras regiões. Considerando que as mulheres deviam ser mais educadas que instruídas, a presente pesquisa destaca a formação oferecida nessa escola católica: do ensino de línguas às boas maneiras, hábitos, habilidades manuais, prendas domésticas inerentes às atribuições femininas, fossem elas no lar ou no exercício da profissão docente. Assim, o estudo traz uma discussão sobre o catolicismo ultramontano; sobre a Congregação das Agostinianas Missionárias, contemplando sua ação no campo educacional, seus objetivos e práticas; e acerca do colégio, seus regulamentos, currículo e alunado. A pesquisa caracteriza-se como documental.

Palavras-chave: Educação Feminina; Escola Confessional Católica; História da Educação em Goiás; Escola Normal.

ABSTRACT

The present research has as object of study the feminine education within the Normal School Senator Hermenegildo Lopes de Moraes, known as Nuns College, founded in the city of Morrinhos, South of Goiás, by the Congregation of the Augustinian Missionaries. To think female education in this institution, is adopted as the time frame period 1939-1968, which represents the start and end of the action of the Augustinian Missionary nuns ahead of this educational institution. It is assumed that the Catholic Church occupied a prominent place in the educational process in the country, especially in the school education of women. In these terms, a number of women's colleges were set up, destined for a refined formation marked by Christian Catholic values, and habits and practices aimed at the formation of the wife, mother and teacher. To these schools, society assigned responsibility for so-called "good training". In Goiás, as well as in other states, several congregations have worked in the educational field, among them, the Missionary Augustinian. Congregation founded in Spain in 1890, the Augustinian Missionaries came to Brazil, specifically to Catalão-GO, in 1921, with the purpose of assuming the education of children and young people. Subsequently, they spread to other regions. Considering that women should be more educated than educated, the present research highlights the training offered in this Catholic school: from language teaching to good manners, habits, manual skills, housewares inherent to women's assignments, be they at home or in the exercise of teaching profession. Thus, the study brings a discussion about ultramontane Catholicism; the Congregation of the Augustinian Missionaries, contemplating its action in the educational field, its objectives and practices; and about the college, its regulations, curriculum and pupil. The research is characterized as documentary.

Keywords: Feminine Education; Catholic Confessional School; History of Education in Goiás; Normal School.

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa em História da Educação surgiu quando estava cursando a graduação em História na Universidade Estadual de Goiás (UEG), unidade de Morrinhos. Optei, no trabalho de conclusão de curso, pelo estudo da História da Educação em Morrinhos, interior de Goiás, e iniciei a pesquisa a partir de um levantamento de fontes. Então, frequentei os arquivos de todas as escolas estaduais da cidade.

É interessante registrar que, em algumas dessas instituições, houve estranhamento quanto à minha presença, principalmente pelo meu interesse por “papéis velhos”. Mas aquelas escolas se tornaram meu local de trabalho, e, aos poucos, consegui autorização para ter acesso aos “arquivos mortos¹”. Foi nessa busca por fontes que descobri, acidentalmente, a documentação da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*². Não sabia ao certo do que se tratava, mas procurei algumas pessoas a fim de esclarecer o que foi a *Escola Normal*, ou melhor, o *Colégio das Freiras*, assim denominado pelos habitantes de Morrinhos.

Nessa ocasião, sobremaneira em conversas com professores e alunas que frequentaram a escola, pude perceber que o *Colégio das Freiras* teve um grande significado para a cidade. Consegui detectar a influência da educação promovida pelas religiosas nas pessoas com quem conversei, visto que fragmentos da educação recebida estão presentes em seus comportamentos, discursos, e em suas reflexões sobre religião, mundo e, principalmente, acerca do papel da mulher.

Avancei um pouco mais na pesquisa sobre a *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes* na Especialização em História Cultural, realizada na Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Goiânia. Foi quando pude perceber a diversidade de perspectivas sobre o mesmo assunto. Escolhi, então, analisar o currículo do Curso Normal, e assim conclui a especialização ainda mais apaixonada pela História da Educação, como também pela história da cidade e da escola.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, apresentei como proposta pesquisar a *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*. Porém, era preciso delimitar o foco. Com as orientações frequentes, consegui ir demarcando o objeto de pesquisa, até chegar à análise de

¹ Expressão corrente que, segundo Cellard (2008), é incorreta por tratar de documentação de caráter permanente, que é caracterizada como sem utilidade e descartável.

² Optou-se por padronizar o uso do nome *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*, embora, em vários documentos, apareça *Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes*.

como se dava a educação feminina no *Colégio das Freiras*. Um conjunto de documentos permitiu aproximar da compreensão das práticas educativas e sua interface com o catolicismo ultramontano, o carisma da congregação e o papel atribuído à mulher na sociedade da época.

Situada no sul de Goiás, a cidade de Morrinhos ficou conhecida por sua forte influência política e econômica no estado ao longo da Primeira República. No âmbito educacional, de acordo com Alves (2007), a primeira escola do município foi criada em 1846, à época Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Morrinhos. Mas foi no decorrer do século XX que Morrinhos se expandiu demograficamente, tornando-se uma das maiores cidades do estado, o que se explica em razão do desenvolvimento da agricultura e pecuária, segundo dados levantados por Alves (2007).

A primeira escola de Morrinhos a receber alunos do sexo feminino foi inaugurada em 1883, a partir da iniciativa da professora Rosa Amélia. Nesse momento, a cidade passou a contar com duas escolas isoladas:

[...] uma do sexo masculino, com trinta alunos matriculados com idade entre sete e vinte anos, outra do sexo feminino com 65 alunos matriculados, sendo 56 alunas e nove alunos. Na escola feminina havia uma maior frequência de alunas, como idade entre oito e quinze anos, mas também comportava meninos de seis a nove anos [...]. (ALVES, 2007, p. 152)

De acordo com Alves (2007), Maria Barbosa Reis, moradora de Santa Rita do Paranaíba, atual Itumbiara, foi incumbida pelo então intendente de Morrinhos, Dr. Pedro Nunes da Silva Filho, de acompanhar a inauguração do primeiro grupo escolar. Em 1923, sem recursos para comprar os móveis e materiais necessários para iniciar as aulas, ela se deslocou para Minas Gerais, juntamente com seu pai, em busca de auxílio para concretizar o propósito de colocar a escola em funcionamento. Recebidos pelo governador, conseguiram os recursos, desde as carteiras ao material pedagógico.

Conforme havia prometido ao Dr. Pedro Nunes Filho, depois de feita a matrícula, iríamos inaugurar o Grupo Escolar, mas, sem recursos para esse fim, fui a Belo Horizonte com meu pai e seu padrao Sr. Higinio Barbosa. Amigos do Dr. Melo Viana desde os tempos de Sabará, [...] meu pai e eu conseguimos desse amigo e Governador de Minas Gerais, todo o material necessário para o Grupo escolar de Morrinhos: livros para escrituras, cartilhas, livro de 1ª a 4ª séries, mapas geográficos e históricos, globos terrestres para todas as classes, inclusive um grande para o Gabinete do Diretor e uma para o Museu Escolar, tintas, canetas, penas, lápis preto, lápis de cor, giz em grande quantidade, cartas e park, contador mecânico, régua,

enfim, tudo o que era necessário, além de 300 carteiras americanas, com pés de ferro [...]. (REIS, 1979, p. 24)

Silva (1995) também afirma que os recursos para a instalação do primeiro grupo escolar da cidade de Morrinhos foram enviados pelo governador de Minas Gerais, que resolveu atender à solicitação de seu amigo, o Cel. Fernando Barbosa. Considerado esperança de um futuro melhor para a população, o *Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes* foi inaugurado com pompas e muita oratória por parte de várias autoridades - como o Dr. Pedro Nunes da Silva Filho, então intendente do município; o Dr. Sylvio de Mello; e o professor José Pereira da Costa - que homenagearam a memória do Cel. Pedro Nunes, batizando a escola com seu nome.

De acordo com Silva (1995, p. 150), “A instrução primária tornou-se um espaço de projeção da modernidade de Morrinhos, e sua expressão máxima seria o grupo escolar”. Sua criação impactou no desenvolvimento educacional da cidade, projetando-a ainda mais no cenário estadual. O *Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes* foi peça fundamental para que Morrinhos ganhasse prestígio junto às demais cidades do estado. De acordo com Silva (1995), sua criação provocou grande expectativa nos moradores, pois simbolizava o início do progresso. Depois, foram criadas outras instituições, entre elas a primeira escola de formação de professores de Morrinhos.

Silva (1995) afirma que o grupo escolar representava, para a sociedade da época, a chegada do progresso e rompimento com o antigo modelo de instrução.

Foi sem dúvida, um marco na história educacional de Morrinhos, a criação do primeiro Grupo Escolar. Sua existência dependeu de inúmeros fatores e contou até com a compreensão e apoio do Governador de Minas Gerais que atendendo a um pedido de seu amigo Cel. Fernando Barbosa, enviou recursos para a instalação da Escola. Compreende-se a solicitação feita, se considerar a situação precária de Morrinhos no tocante à economia, aquela época. (SILVA, 1995, p. 48)

O *Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes* teve seu primeiro endereço na Rua Major Limírio, esquina com a Rua Barão do Rio Branco, e, posteriormente, na Avenida Cel. Pedro Nunes, onde funcionou por muitos anos. Os relatos de Silva (1995) mostram que a escola teve excelentes professores e diretores, os quais promoviam, além do ensino, comemorações cívicas, semanas da educação. Ainda, fundaram o Clube Agrícola, com o intuito de oferecer aos alunos outras atividades, além das curriculares. Dentre esses profissionais da educação, a

autora destaca Maria do Carmo Barbosa, Maria de Oliveira Costa e Maria Barbosa dos Reis, filhas do Cel. Fernando Barbosa.

Embora a escola tenha sido inaugurada com todos os recursos materiais necessários para seu funcionamento, não demorou muito a enfrentar dificuldades quanto ao pagamento dos professores e demais funcionários, pois o município estava enfrentando intensa crise financeira. Por assim ser, segundo Alves (2007), foi necessária uma ação do intendente de Morrinhos, que requereu, do governo do estado, ajuda para manter o compromisso assumido. Assim, a partir de 1929, o *Grupo Escolar Cel. Pedro Nunes* passou a ser de responsabilidade do governo estadual, que, na época, era administrado por Alfredo Lopes de Moraes, natural de Morrinhos.

Para atender à crescente demanda por vagas nas escolas isoladas e no grupo escolar, o município de Morrinhos inaugurou, em 1929, de modo informal, em um primeiro momento, uma escola de formação de professores, por meio da ação da professora Maria Barbosa Reis, que contou com o apoio político de seu pai, Cel. Fernando Barbosa. Segundo Reis (1979, p.129), “[...] diante do aumento da procura e do apoio político foram necessários ampliar o número de professores e também aperfeiçoar os profissionais já existentes”. Assim foi fundada a *Escola Normal de Morrinhos*.

Em autobiografia publicada em 1979, intitulada “Meio Século de Magistério”, Maria Barbosa Reis retrata sua trajetória profissional e menciona que, como pertencia a uma família de políticos da região, não enfrentou dificuldades para conseguir recursos e materiais pedagógicos para a manutenção de uma escola, até que o governo regularizasse a situação da mesma. É possível perceber o quanto a influência de políticos definia o andamento da educação na cidade. Também resta evidente que, se não fosse a iniciativa de mulheres pertencentes às famílias abastadas, projetos relativos à criação de escolas talvez não tivessem se concretizado.

Conforme Silva (1995), em janeiro de 1931 foi realizada a primeira reunião da diretoria e do corpo docente da *Escola Normal de Morrinhos*. A instituição funcionou no prédio que mais tarde abrigou o antigo Cine Hollywood, na Rua do Comércio, atual Barão do Rio Branco. Essa escola era pública, mista e gratuita. Ela teve sua história marcada por problemas relativos à coeducação, a educação para ambos os sexos; além de dificuldades relacionadas com o corpo docente, como a falta constante de professores, o que levava a uma frequente troca de docentes, e, conseqüentemente, a um forte absenteísmo dos discentes. Em razão desses problemas e por falta de investimento por parte do poder público, em 1938 a *Escola Normal de Morrinhos* realizou seu último exame de admissão.

Em 1937, Maria Amabini de Moraes, viúva do Senador Hermenegildo Lopes de Moraes³, doou à mitra da Arquidiocese de Goiás uma casa e um terreno destinados à fundação de uma Escola Doméstica⁴. Para direção dessa instituição de caridade, o arcebispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira convidou as freiras Agostinianas⁵. Essa casa começou a funcionar em março de 1937.

Com o intuito de sustentar a escola doméstica, obra de beneficência que oferecia instrução gratuita para meninas pobres, e, também, com vistas a difundir a instrução para meninas da elite, as irmãs criaram um Curso Primário e um Jardim da Infância. Com o encerramento das atividades da *Escola Normal de Morrinhos*, em 1939, essa escola católica passou a oferecer, também, o Curso Normal, como escola somente de meninas, sob a denominação *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*. Essa escola, popularmente conhecida como *Colégio das Freiras*, ficou com a responsabilidade de educar meninas, a fim de se tornarem boas mães, boas esposas e disseminadoras dos bons costumes, pautados na moral católica.

Dados apresentados por Sampaio e Rosa (2006) na obra intitulada “História que se torna vida: Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus”, que trata da trajetória da Congregação Agostiniana no Brasil, permitem perceber o sentido da sua missão pedagógica. Essa congregação é um ramo especificamente feminino da ordem de Santo Agostinho, cuja filosofia é a busca do “[...] amor total, da verdade, numa total disponibilidade ao chamado do Espírito, para seguir a Cristo por meio da Educação e Promoção Humana”. (SAMPAIO; ROSA, 2006, p. 18) Seu carisma é constituído em função dessa missão, e, por meio da ação educativa, segue com fidelidade as exigências da religião, de acordo com cada época.

A referida congregação foi fundada na Espanha, em 1890. As Agostinianas Missionárias vieram para o Brasil, especificamente para Catalão-GO, em 1921, com o propósito de assumir a educação de crianças e jovens. Posteriormente, espalharam-se por

³ O Senador Hermenegildo Lopes de Moraes era filho do Cel. Hermenegildo Lopes de Moraes, que nasceu na Cidade de Goiás e passou parte da sua vida em Santa Rita do Paranaíba (Itumbiara), até se instalar em Morrinhos, em 1870. Ele enriqueceu por conta da Guerra do Paraguai, fornecendo sal para o exército, o que levou a ser o maior comerciante atacadista do estado de Goiás. Acumulou mais de trinta fazendas, além de emprestar dinheiro para o Sudeste goiano e para o Triângulo Mineiro. Segundo Alves (2007), o Cel. Hermenegildo teve grande destaque não somente pelo poder econômico, como também pela atuação na política, nas esferas estadual e federal. De acordo com autora, Morrinhos tinha um característico coronel, o qual possuía uma das maiores fortunas de Goiás, lembrando que na época, em termos de economia, a situação do estado era crítica.

⁴ Escola Doméstica tinha como pretensão educar mulheres pobres para projetar boas mães de família. (ESTATUTO, 1938)

⁵ Inicialmente, o arcebispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira convidou as Franciscanas para administrarem a instituição. Porém, elas não assumiram os trabalhos na cidade.

outras regiões. Segundo Silva (1995), em 1939, a congregação instalou-se em Morrinhos, o que foi benéfico para a cidade, inaugurando um novo tempo.

A presença das Agostinianas na cidade de Morrinhos constitui um capítulo importante da ação da Igreja Católica na instrução goiana. Elas acolheram o chamado do arcebispo de Goiás; assumiram a direção da escola doméstica; e criaram um Curso Primário, um Jardim da Infância e um Curso Normal. E, “guiadas pelo ardente zelo da religião e instrução” (ESTATUTO, 1939), dedicaram-se a formar professoras por três décadas.

Considerando a importância da ação educacional das Agostinianas no estado de Goiás, especialmente em Morrinhos, esta pesquisa tem como recorte temporal o período compreendido entre 1939 e 1968. O ano de 1939 é um marco porque corresponde à criação do Curso Normal na *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*, destinado à formação feminina. Já o ano 1968 demarca o encerramento das atividades das Agostinianas na cidade.

A presente pesquisa busca compreender a seguinte questão: como se deu a instalação da *Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes* em Morrinhos, no período de 1939 a 1968, demarcando o seu vínculo com os interesses da Igreja Católica quanto à educação feminina e suas práticas?

Assim, objetivo geral da pesquisa é analisar o vínculo entre a criação da *Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes* em Morrinhos, no período de 1939 a 1968, com o projeto educacional católico para a formação de meninas. Nessa direção, esta pesquisa intenta trazer contribuições para a História da Educação morrinhense e goiana, visto que reconstrói a trajetória de uma instituição dirigida por uma congregação religiosa que deixou marcas na educação das mulheres goianas, disseminando cultura com marcas do catolicismo e do conservadorismo.

Esta pesquisa caracteriza-se como documental e se orienta pelas contribuições teóricas de Le Goff (1992) e Mogarro (2005). Considerando Le Goff (1992), que afirma que fatos e documentos não falam por si mesmos, fazendo-se necessário que os pesquisadores os interpretem, desvelando como foram produzidos, busca-se compreender o que foi silenciado e o que foi selecionado para ser dito e esquecido. Enfim, trabalha-se com o princípio de que os arquivos são produtos da sociedade, conforme relações de força em cada situação documentada. Para tanto, realiza-se um rastreamento de fontes, objetivando encontrar informações que desvelassem o interior da escola, levando em consideração o contexto social, jurídico, político, cultural e espiritual, sobretudo, enquanto instrumento de poder e testemunho.

Nesta pesquisa, considera-se o contexto histórico de criação da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*, e, especialmente, de Morrinhos, nas décadas de 1930 a 1960, quando a cidade viveu seu auge em termos político, social e econômico, tentando consolidar uma cultura diferenciada de outras cidades do interior de Goiás. Entretanto, quanto ao seu desenvolvimento, “Morrinhos, como a maioria das cidades interioranas do Brasil no final do século XIX, tinha características que a aproximava muito mais de um perfil rural do que urbano. [...] O abastecimento de água era feito por regos e bicas de madeira [...]”. (ALVES, 2005, p. 141-142)

Nesse contexto, inculcar na mente da população morrinhense novas maneiras de pensar e agir era uma das principais preocupações da classe dominante, ansiosa pela modernização da cidade. Esse desejo, segundo Amorim (1998), surgiu dos vínculos com o Sudeste do Brasil, ligação advinda desde os tempos do Cel. Hermenegildo Lopes de Moraes. Para o autor, essa modernização equipararia a cidade às regiões mais desenvolvidas com as quais os políticos tinham contato.

Além de influência em nível local, o coronel Hermenegildo, estabeleceu estreitas relações e alianças com pessoas influentes do Triângulo Mineiro. As relações comerciais e financeiras que mantinha com aquela região eram estreitas, principalmente com Uberaba onde inclusive, havia muitos familiares de sua esposa, a família Márquez o que lhe facilitava o desenvolvimento de suas atividades econômicas. (AMORIM, 1998, p. 83)

Convém mencionar que o coronel em questão recebeu honraria de benfeitor da cidade após doar um imóvel de sua propriedade para a instalação de uma escola que atendesse tanto ao sexo masculino quanto ao feminino, ação que ficou marcada na história de Morrinhos. Segundo Silva (1995), desde os tempos do Império, casas eram doadas pelas pessoas para a instalação de escolas, pois essas, quase sempre, funcionavam em locais alugados.

Amorim (1998) deixa claro que havia um pequeno grupo que monopolizava o poder em Morrinhos: os Lopes de Moraes e os Nunes da Silva. Seus filhos, mesmo que movidos por objetivos pessoais, deram continuidade aos ideários de seus pais, o que contribuiu para o avanço da educação na localidade. Pode-se citar o exemplo do Senador Hermenegildo Lopes de Moraes, que, antes de sua morte, deixou parte de seus bens à construção de escolas, desejo que foi realizado por sua viúva, Maria Amabini.

Pesquisadores da História de Morrinhos, como Alves (2007), Oliveira (2006), Amorim (1998), além de memorialistas como Reis (1979) e Silva (1995), ajudam a entender o contexto histórico do município. Suas pesquisas contribuem para a compreensão das condições

históricas de produção dos documentos da escola - tais como livros de matrículas, livros de mapas de movimentos do corpo docente, livro histórico do estabelecimento, manual da escola normal, ofícios, cartas, requerimentos, diplomas, vida escolar das alunas, planos de aulas, e outros - que dão suporte para o entendimento do estilo da escrita, da linguagem e de comportamentos.

Outra etapa da pesquisa refere-se à identificação dos autores. Cellard (2008) entende que, para interpretar um documento escrito, é necessário que se tenha uma imagem construída da identidade do sujeito que o produziu, validando o porquê e para quem foi produzido, e do que se trata. No caso da documentação da escola *locus* desta pesquisa, a administração da instituição e as alunas são os autores que produziram o acervo, sob a supervisão da madre superiora. Dentro da normalidade da época, percebe-se que os documentos seguem um “padrão”⁶ escolar, sempre com o propósito de registrar a vida escolar do alunado e dos funcionários. Nesse sentido, busca-se entender, através dos registros, as práticas educativas que formaram as alunas, por meio de vestígios de como aconteceu essa formação e qual foi a intencionalidade educativa.

A pesquisa também se pauta nas concepções de Mogarro (2005), que diz que as fontes documentais não são objetos para revelar a realidade, e, sim, modos de expressão da linguagem e das estruturas mentais, sistemas de construção da realidade. Desse modo, elas são entendidas como produtos materiais da mediação entre as realidades pessoais e sociais. A autora conclui que a pesquisa não se centra tão somente na materialidade dos fatos, mas também inclui as “[...] comunidades discursivas que os interpretam e os inscrevem num tempo e determinado espaço”. (MOGARRO, 2005, p. 90)

Esta pesquisa encontra-se organizada em três capítulos. No primeiro, é apresentada uma visão geral sobre a posição da Igreja Católica quanto à educação e seu papel no fortalecimento da fé. Busca-se, na sua história, a raiz do projeto ultramontano, instituído nas décadas finais do século XIX e início do XX. São retomadas implicações políticas, sociais e culturais desse projeto, enfatizando a vinda de congregações religiosas para o Brasil, especialmente as femininas, bem como a principal função assumida por elas, a educativa.

No segundo capítulo, são abordados aspectos relativos à história da educação feminina. Para tanto, são apresentadas concepções sobre a educação em voga naquele momento histórico, com destaque para a formação cristã, elemento central em quase todos os projetos educativos destinado às mulheres.

⁶ Utiliza-se a palavra “padrão” ao se referir aos documentos, pois, em contato com documentos de outras escolas que ofertaram o Curso Normal, identificou-se semelhança entre eles, por exemplo, quanto ao registro dos dados.

Por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se a história da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes* e seu papel na instrução feminina morrinhense, sendo delineados aspectos referentes ao cotidiano, organização, normas disciplinares, rituais e práticas simbólicas da cultura escolar.

CAPÍTULO I

CONGREGAÇÕES RELIGIOSAS E EDUCAÇÃO FEMININA

Neste capítulo, apresenta-se uma visão geral sobre a posição da Igreja Católica quanto à educação e seu papel no fortalecimento da fé, destacando-se a raiz do projeto ultramontano, instituído nas décadas finais do século XIX e início do XX. Para tanto, retomam-se as implicações políticas, sociais e culturais desse projeto, com ênfase na vinda de congregações religiosas para o Brasil, especialmente as femininas, bem como a principal função assumida por elas, a educativa. Também se destaca a vinda das Agostinianas Missionárias para Goiás, as quais se responsabilizaram pela instrução feminina morrinhense, entre os anos de 1939 a 1968, conduzindo a *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*.

1.1 A Igreja Católica

E eu te digo que tu és Pedro e sobre esta pedra edificarei a minha Igreja, e as portas do inferno não prevalecerão contra ela. Eu te darei as chaves do reino dos céus; e tudo o que ligares sobre a terra, será ligado também nos céus; e tudo o que desatares sobre a terra, será desatado também nos céus. (Mt. 16,17-19)

A passagem bíblica supracitada fornece uma dimensão do pensamento e da ação da Igreja Católica no que tange à supremacia papal. Ela se constitui em uma fonte argumentativa em favor do poder do Papa na hierarquia da Igreja, haja vista a missão repassada por Cristo a Pedro, primeiro Papa, e, por conseguinte, aos seus sucessores. O Papa se constitui, portanto, em detentor da herança petrina, sendo possuidor do poder de atar e desatar todas as questões, arbitrando, inclusive, sobre coisas terrenas que tivessem reflexo nas celestiais. Assim, celebrava-se a superioridade do poder espiritual sobre o poder temporal, tornando o Papa possuidor de uma autoridade moral e espiritual que lhe permitiria depor, controlar eleição e, ainda, servir de guia e conselheiro dos príncipes. (LAGE, 2011)

O documento *Dictatus Papae*⁷ demonstra a intenção de demarcar esse espírito. Nele, o Papa Gregório VII determinou, segundo Lage (2011, p.30), que “[...] o Papa deveria estar à testa da Igreja e, por isso, afirmava que toda ação feita pelo cristão teria sempre um valor

⁷ Disponível em: <http://www.deuslovult.org/2011/04/16/dictatus-papae-gregorio-vii/>.

moral, religioso, espiritual e que seria julgado pela função religiosa”. Por conseguinte, não teria uma divisão entre as atividades políticas e as religiosas, de maneira que o Papa e os bispos poderiam intervir no poder político. Com justificativas religiosas, o Papa teria, inclusive, o direito de excomungar e até depor reis.

A Idade Média foi o período áureo do poderio da Igreja Católica, que tinha em mãos o controle da sociedade, dos mais humildes aos soberanos. Segundo Lage (2011), tudo se explicava pela ação e vontade divina, e, assim, a Igreja Católica demarcava o seu domínio sobre as coisas terrenas. No entanto, a partir do século XII, com o advento de transformações na estrutura da sociedade feudal, o renascimento das cidades, o surgimento da burguesia, a ampliação dos poderes dos reis, o aparecimento das universidades, a centralidade no indivíduo, e o revigoramento do comércio, essa condição foi colocada em xeque.

Vale lembrar que o controle do saber significava, também, controle político e econômico, e, obviamente, o centro de controle das atitudes e pensamentos, que à época pertencia à Igreja Católica. Desse modo, o que estava em jogo era: “[...] de um lado, a manutenção e controle do poder político e do universalismo religioso nas mãos da Igreja Católica Ocidental e, de outro, o início do fortalecimento das monarquias, dos individualismos urbanos e de uma nova estrutura social”. (LAGE, 2011, p. 31)

No final da Idade Média, diversos pensadores propugnavam a separação dos poderes, ainda interligados à esfera divina. Isso era um sinal de que a Igreja Católica, representada pelo Papa, perdia terreno, ao mesmo tempo em que a figura do rei emergia. Surgia, então, uma nova esfera “política”, e, conseqüentemente, estava em curso a construção de uma cidadania política, que anunciava as transformações do período moderno, sob as bases do Liberalismo.

Em face dessas transformações, a Contra Reforma significou uma nova onda apostólica, baseada nas recentes ordens missionárias, reforçada por noviços a serviço da fé, que se propunham a renovar a religiosidade e a catequização. Nesse sentido, novos modos de funcionamento, que privilegiavam o catecismo, a instrução religiosa e a disciplina, tornaram-se estratégias dentro do próprio Cristianismo. (DELUMEAU, 1990)

Instituiu-se, assim, o processo de formulação de uma nova identidade social da Igreja Católica, que multiplicou o número de capelas, igrejas, imagens, assim como as confrarias expandiram a criação de escolas e a publicação de uma série de livros. Libâneo (1984) destaca que a Igreja Católica pós-tridentina constitui sua identidade em três pontos fundamentais: a criação de um novo imaginário social, o enquadramento do agente ministerial (clero, bispos e sacerdotes) e o enquadramento do fiel. Para assegurar essa nova identidade, utilizaram-se

quatro forças: o exemplo de santidade de seus membros; o medo; o poder da Igreja, articulado com o poder civil; e o princípio moderno da eficácia.

Com a consolidação de uma nova concepção de poder nos séculos XVIII e XIX, que emanava dos homens, e não mais de Deus, a Europa assistiu a um período de decadência da Igreja Católica, e de ascensão do Liberalismo. Nessa perspectiva, os homens seriam responsáveis por suas ações, e a construção do ordenamento do mundo teria uma matriz individual. “O liberalismo parte então da tensão entre a ação individual e o ordenamento exterior ao indivíduo, a qual traça as ações deste mesmo indivíduo”. (LAGE, 2011, p. 34)

O século XIX constituiu-se, pois, em uma “Era Liberal”. Segundo Lage (2011), os indivíduos entendiam que a liberdade era um valor primordial para se viver em sociedade. Contudo, ocorreram conflitos entre os poderes político e religioso, os quais tomaram formas diversas, sustentando uma discussão entre o pensamento moderno e o medieval. Lage (2011) afirma que a conservação de vestígios do pensamento medieval justificava a força do poder papal. Assim, os embates aconteceram entre os defensores do pensamento liberal, partidários dos direitos individuais; e os defensores do pensamento ultramontano, partidários da autoridade papal.

A disputa entre Liberalismo e Igreja Católica foi ideológica, marcada pela redução do poder religioso ao âmbito privado, e crescimento dos nacionalismos, o que resultou na diminuição do poder papal e na resistência à estrutura supranacional da Igreja Católica. A partir desse embate entre o Liberalismo e o ultramontanismo é que se pode entender o movimento da Igreja Católica no século XIX e início do XX.

1.2 O Movimento Ultramontano

O pensamento da Igreja Católica no século XIX estava centrado principalmente nas propostas ultramontanas, movimento também conhecido como *Catolicismo Romanizado*. Do latim *ultramontanus*, o termo diz respeito aos fiéis que atribuíam ao Papa um importante papel na direção da fé e no comportamento do homem. Desde a Idade Média, o termo já era utilizado quando se elegia um Papa que não era de origem italiana, que significava “além dos montes”. Entretanto, “[...] o nome tomou outro sentido a partir do século XIV, quando foram postulados, na França, os valores do galicanismo, que defendia o princípio da autonomia da Igreja francesa com relação ao papado”. (LAGE, 2011, p. 35)

De acordo com Neto (1998), a história do galicanismo confundiu-se por muito tempo com a história da Igreja na França. Ele se contrapõe ao ultramontanismo, definindo um

conjunto de doutrinas e limitando atitudes da sociedade a respeito das relações entre o poder temporal e a esfera espiritual. Durante a Revolução Francesa, o galicanismo sofreu uma mudança teórica e, no século XIX, apareceu junto ao processo de secularização e subalternização da Igreja ao poder civil.

No início do século XIX, devido aos constantes conflitos entre a Igreja e o Estado em toda a Europa e América Latina, foram chamados de ultramontanos os partidários da liberdade da Igreja e de sua independência com relação ao Estado. Consequentemente, foi atribuído outro significado ao termo ultramontanismo, que aparecia como uma espécie de anticorpo ao mundo moderno, desenvolvendo uma orientação política marcada pelo centralismo romano, o fechamento da Igreja sobre si mesma e a rejeição do contato com as novas ideias.

Lage (2011) demonstra que as ideias ultramontanas podem ser encontradas em diversos documentos, como bulas papais, pastorais, episcopais; e livros ou jornais católicos, produzidos ao longo do século XIX. Segundo a autora, todos esses documentos tiveram como objetivo expressar o pensamento predominante nos quadros eclesiásticos da época, e, também, a pretensão de doutrinação dos fiéis.

Os principais documentos papais que anunciavam o pensamento centralizador ultramontano foram as encíclicas⁸ dos papas Gregório XVI (1831-1845), Pio IX (1846-1878), Leão XIII (1878-1903) e Pio XI (1922-1939). A maioria desses documentos demonstra claramente a luta contra o mundo moderno, sendo que a Igreja Católica apontava o período medieval como um modelo a ser seguido. (GONÇALVES, 2004) Para a Igreja Católica, o mundo moderno, secularizado, representava um grande perigo para a salvação da alma, visto que se fundamentava na liberdade política e de pensamento. No seu entendimento, era um mundo que não seguia os preceitos católicos, e “[...] tal controle só retornaria com a implantação e aceitação dos princípios ultramontanos e, principalmente, numa estrutura articulada pela manutenção e pelo fortalecimento do controle do sistema educacional”. (LAGE, 2011, p.36)

Contra o mundo moderno, o Papa Pio IX defendeu a manipulação da ciência, da educação e da cultura. Para ele, um dos piores erros do seu tempo era o Liberalismo e os liberais, pois, “[...] enquanto temerariamente afirmam essas coisas, não pensam nem consideram que eles anunciam a liberdade da perdição”. (LAGE, 2011, p. 37)

⁸ “Encíclica é um documento de caráter oficial, oriundo da suprema instância eclesial, cujo alcance universal deriva tanto de seu conteúdo quanto de seus destinatários. Documento típico da época moderna, sua temática não costuma ter caráter dogmático, nem intra-eclesial”. (GONÇALVES, 2010, p. 73)

Para resolver essa situação, Pio IX organizou o Concílio Vaticano I (1869-1870), durante o qual se anunciou infalibilidade papal, reforçando a ideologia medieval de que a força e a solidez da Igreja estariam no poder concedido por Cristo a São Pedro, e deste aos seus sucessores. Na compreensão de Lage (2011), essa atitude era uma forma de controlar as divisões no seio da administração do próprio clero, delimitando, assim, o poder dos bispos e os poderes políticos locais.

Nesses termos, o movimento ultramontano surgiu para salvaguardar o poder da Igreja Católica, desencadeando uma série de mudanças internas na Igreja e em relação aos fiéis. De acordo com Gonçalves (2004, p. 70-71), “[...] o Concílio Vaticano I buscou sob uma nova base social, político e econômica implementar o projeto tridentino, nesse sentido, é que se afirma que Trento inaugura a possibilidade da Igreja romanizada, ou ultramontana”.

Pires (2009) traz um dado importante sobre a encíclica *Ubi Primum Arcano*, dedicada à disciplinarização da Igreja. Nela, Pio IX defende a criação de institutos que corporificariam o ideal de conduta eclesial padrão, as ordens confessionais e sua predisposição ao missionarismo, bem como seus sistemas de educação, os “borrifadores do aroma do Salvador”. (PIRES, 2009, p. 67)

No Brasil, o processo de romanização da Igreja transcorreu de meados do século XIX até meados do século XX, quando se defenderam diretrizes e orientações da Santa Sé, da Cúria Romana. A nova Igreja buscava inspiração na Reforma Tridentina, reforçada pelo ultramontanismo do Concílio Vaticano I, com características clerical, sacramental, com ênfase no aspecto doutrinário da fé. (AZZI, 2011) Segundo o autor, a própria Santa Sé defendeu implantar esse modelo na América Latina, especificamente no Brasil, no período do pontificado de Pio IX.

Durante o governo de D. Pedro II, com o aumento das tendências liberais, procurou-se escolher, para as sedes episcopais, sacerdotes que se destacassem pelo total afastamento da vida política. A política monarquista estava de acordo com as orientações da Santa Sé. Nesse contexto, nascia o movimento dos bispos reformadores, cujo pioneiro foi D. Antônio Ferreira Viçoso, designado bispo de Mariana, em 1844. Enquanto promotores da reforma, os bispos perceberam que melhor a realizariam com a colaboração de religiosos provenientes da Europa e com a formação de um novo clero. (AZZI, 1996)

Os primeiros a chegarem foram os lazaristas franceses, ainda durante os anos 40. Também os jesuítas que estavam reingressando no país pelo Sul, numa forma camuflada, passariam a constituir progressivamente baluartes importantes nesse movimento [...] Merecem ser lembrados os capuchinhos

da Sabóia, que assumem a direção do seminário de São Paulo sob o bispo reformador D. Antônio Joaquim de Melo. (AZZI, 2011, p. 17)

Azzi (2011) afirma que, com a Proclamação da República em 1889, o governo decretou a separação entre Igreja e Estado, tornando, paradoxalmente, mais acentuado o vínculo da Igreja do Brasil com a Cúria Romana. A organização da Igreja multiplicou o número de dioceses com a divisão do Brasil em províncias eclesíásticas e sucessivas assembleias episcopais. De acordo com o autor, de fato, a separação entre Igreja e Estado proporcionou a vinda de inúmeros institutos religiosos para o Brasil.

Gonçalves (2004) explica que o movimento de romanização significou a adesão a princípios que conferiam poderes plenos ao Papa em qualquer nacionalidade, e tinha como propósito recatolicizar a sociedade, valorando os princípios doutrinários da Igreja. Nesse processo, a presença de ordens e congregações religiosas foi fundamental para Igreja. Cabe aqui explicitar como aconteceu a expansão das ordens e congregações religiosas no Brasil, dando ênfase às de caráter feminino.

1.3. Congregações Religiosas Femininas

A entrada e permanência das mulheres na Igreja Católica, segundo Bolton (1983), ocorreu no final do século XII, quando, em algumas regiões da Europa, algo inusitado para a época ocorreu: inúmeras mulheres decidiram viver juntas em comunidade, denominando-se cistercienses, com características parecidas com as de Citeaux. Porém, a existência dessas comunidades era negada no âmbito masculino, que tinha preconceito com relação à presença de mulheres na Igreja. Apenas em 1213, por um decreto do Capítulo Geral Cisterciense, é que se validou os conventos de mulheres, “[...] e deste modo inverteu o sentido da controvérsia de que uma freira cisterciense era uma contradição em palavras”. (BOLTON, 1983, p. 100)

Bolton (1983) salienta que, depois desse fenômeno cisterciense, alguns conventos femininos foram instalados, sendo eles extremamente controlados e rígidos. As enclausuradas eram proibidas de fazer atividades, como o cuidado pastoral e da comunidade. Mas os conventos continuaram a aumentar o número, e entre 1220 e 1240, quase 50 casas para mulheres foram incorporadas.

Outro exemplo significativo foi o de Clara (1193-1253), que, segundo Bolton (1983), foi aceita na vida religiosa com 18 anos de idade. Ela construiu sua própria comunidade na Igreja São Damião, que Francisco reconstruiu, em Assis. De acordo com Bolton (1983),

A comunidade não seguiu qualquer regra usual reconhecida, mas uma simples fórmula vitae assente numa vida de pobreza evangélica que era, no essencial, semelhante à sua própria e uma profissão de obediência a ele. Quando, em 1215, o Concílio de Latrão impôs a todos os movimentos novos a obrigação de aceitar uma regra aprovada, a comunidade de S. Damião teve que pedir um privilégio especial que lhe permitisse manter sua renúncia à propriedade e o seu voto de pobreza rigorosa. Havia evidentemente um preço a pagar por isso. O testemunho contemporâneo de Jacques de Vitry descrevia que os Franciscanos e as Clarissas Pobres a trabalhar em estreita comunhão e estava em consonância total com as informações de que, inicialmente, Francisco desejava que as mulheres desempenhassem nas suas atividades um papel importante como os homens e que, no começo, os papéis de uns e outras não eram tão diferentes como posteriormente se tornaram. Ele indicou de certeza que a clausura das irmãs não eram muito rigorosas enquanto trabalhavam em hospícios e é de crer que Clara nem sequer tivesse querido clausura rigorosa. (BOLTON, 1983, p. 105-106)

A partir de então, congregações religiosas femininas tiveram seu papel na história da Igreja Católica. Com o movimento de romanização, ocorreu a expansão das ordens e congregações religiosas, que se constituíram como estruturas inéditas, adequadas ao fortalecimento do catolicismo em concorrência com as doutrinas protestantes. Pires (2009) explica que, na busca por novos fiéis, essas instituições religiosas espalharam-se pelo mundo e assumiram a responsabilidade de doutrinar pela educação cristã.

Não obstante, segundo o autor, a Igreja Católica sofreu uma mutação da ação eclesial em face dos novos enfrentamentos do final da Idade Moderna. O corpo eclesial mais tradicional - os párocos, bispos, cardeais e algumas ordens mais antigas, por exemplo, os beneditinos - dedicaram-se a mesclar ritos e sacramentos tradicionais com práticas populares. Dessa forma, as ações missionárias transformaram-se em um mecanismo de manutenção do prestígio do Cristianismo em meio aos populares, constituindo-se em novos condutores da religiosidade popular.

[...] o fenômeno missionário ganhava, naquele [...] século XVIII, uma amplitude nunca mais vista, e as multidões que nele participavam eram sempre mais numerosas, como se fossem insensíveis às críticas [...] Afinal, pode interrogar-nos o vasto movimento das missões, que se desenvolveu por toda a Europa ao longo do século das Luzes, não foi suscitado simultaneamente pela atividade apostólica dos religiosos e pelo desejo ardente das multidões que as acolheram, nelas participaram e com eles cooperaram. Constituindo um método de evangelização organizado pela Igreja, a missão transformou-se porventura, no século XVIII e em certas regiões, na forma privilegiada escolhida pelas populações para viverem a sua religião. (CHÂTELLIER, 1994, p. 106)

Como afirma Pires (2009), em meados do século XIX, as instituições confessionais foram promovidas a um patamar mais digno dentro o corpo eclesial, elevando-se a um dos princípios locais de reconstituição do poder católico. Segundo o autor, percebendo o aumento da resistência secular aos preceitos místicos, esses espaços distinguiram-se e se multiplicaram. Sendo assim, as instituições eclesiais transformaram-se de acordo com os pleitos das comunidades, sendo estas, ao longo do século XIX, resgatadas e incorporadas ao governo do Sumo Pontífice.

Para Corbin (*apud* PIRES, 2009, p. 437), “[...] alimentados pelo crescimento dos efetivos congregacionais, pela multiplicação dos pensionatos religiosos e das ordens terceiras, tais práticas [confessionais], oriundas de um passado longínquo, não cessam de evoluir ao longo do século XIX”. Instituições de cunho educacional, administradas por ordens confessionais, demonstraram as “[...] possibilidades de resistência ao ordenamento totalitário dos enunciados científicos, à autonomia moral dos indivíduos e à aglutinação estatal das diferenciadas formas de exercício do poder, recolocando a Igreja na circulação do poder”. (PIRES, 2009, p. 72)

No Brasil, a presença de religiosos oficializou-se desde em 1549, com a chegada do primeiro grupo da Companhia de Jesus, no bojo do projeto colonial lusitano. No primeiro instante, o rei tinha plenos poderes sobre a Igreja, por força do padroado. Até em 1580, os jesuítas tiveram exclusividade na atividade religiosa do país, como missionários oficiais da coroa. Entretanto, essa situação mudou com a união da coroa lusitana à espanhola (1580-1640), o que constituiu uma porta aberta para o ingresso de novos institutos religiosos. A vinda de novas ordens e congregações devia-se, especialmente, às solicitações dos moradores da colônia. (AZZI, 2011)

A partir de meados do século XIX, alguns bispos empenharam-se em “colocar ordem” na Igreja do Brasil. Todavia, apenas depois de 1889, com a Proclamação da República e a separação legal entre Igreja e Estado, o processo de recomposição institucional teve lugar. Um dos elementos dessa reforma foi o processo de “clericalização” do catolicismo brasileiro. (NUNES, 2013)

A expansão de congregações religiosas femininas no Brasil ocorreu de forma lenta. Segundo Nunes (2013), durante os primeiros séculos, a participação da mulher na vida religiosa não era tão simples. Enclausurar esposas e filhas não era um desejo de marido e pais. Assim, a fundação de conventos femininos no Brasil ocorreu bem mais tarde e de forma mais lenta do que na América Espanhola. Nunes (2013) salienta que foi necessário aguardar o

século XVII para fundar o primeiro mosteiro de mulheres: o convento de Santa Clara do Desterro, na Bahia, em 1677.

No Período Colonial, existiam dois tipos de organização e transmissão das crenças e práticas religiosas: as irmandades ou confrarias leigas e as famílias. No que se refere à educação religiosa familiar, as mulheres estavam presentes, influenciando na formação do espírito religioso católico de seus descendentes. Entretanto, como aponta Nunes (2013), a participação feminina no catolicismo colonial brasileiro foi bastante restrita, diferentemente do papel central que os homens desempenharam. Somente a partir do século XIX foram criadas organizações semelhantes às irmandades para os homens. Mas era um universo ainda dominado por eles. “Mesmo as freiras, diferentemente do que ocorreu na Europa, não tiveram qualquer influência sobre o desenvolvimento doutrinal e muito pouco sobre o desenvolvimento institucional dessas organizações”. (NUNES, 2013, p. 490)

Na tentativa de deter o avanço do protestantismo e da educação laica, a Igreja, através dos bispos, investiu fortemente na vinda de congregações para o Brasil. De acordo com Nunes (2013), ainda no Período Imperial, duas congregações femininas iniciaram aqui suas atividades: as Filhas de Caridade, em 1849; e as Irmãs de São José de Chambèry, em 1858. Porém, isso ocorreu em um modelo completamente diferente da congregação enclausurada.

Ao lado do modelo de clausura, uma outra forma de vida conventual então aparece: as congregações religiosas “de vida ativa”. Diferentemente das freiras enclausuradas do período colonial, elas têm em seu projeto alguma forma de atuação social; sua imagem é a da “irmã de caridade”, boa, solícita, atuante e dedicada aos necessitados. Esse modelo de vida religiosa, presente na Europa desde o início do século, vai chegar ao Brasil somente no final do Império, com o advento da República e no contexto da reforma da Igreja Católica. Na verdade, a situação político-social da Europa se tornara hostil à Igreja e, por conseguinte, à vida religiosa feminina e masculina. As consequências da Revolução Francesa, com sua ideologia laica, haviam criado conflitos de ordem ideológica e proibido a atuação social de religiosos e religiosas. As congregações encontram na vinda para o Brasil uma solução para esse problema, mostrando-se motivadas pela ideia de “missão” em terra estrangeira e legitimando, oportuna e religiosamente, o êxodo da Europa. (NUNES, 2013, p. 492)

É válido ressaltar que, a partir de 1821, a vinda de religiosas estrangeiras para o Brasil cresceu. Conforme Leonardi (2008, p. 16), “Havia uma concentração das Congregações em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, onde se instalavam, sobretudo, aquelas de origem francesa e italiana. Entre as congregações femininas contam-se 20 francesas e 12 italianas e, entre as masculinas, 10 francesas e 9 italianas”.

A autora buscou cruzar dados sobre a origem e o local de instalação das congregações no Brasil constituindo um mapa, o que apontou diferenças qualitativas entre elas, em termos de posição na história da Igreja, atribuições, históricos das respectivas fundações, histórico da chegada ao Brasil, localização e funções. Por assim ser, entende-se que:

Frequentemente, associa-se a vinda das congregações francesas à educação de elite. De fato, 14 entre 16 congregações femininas francesas que vieram para o Brasil no período dedicavam-se à educação. No entanto, em São Paulo a divisão de território entre francesas e italianas pode ter levado à outra orientação: ao refletir sobre os dados levantados na tentativa de construção do mapa, percebi que as congregações francesas aqui instaladas dedicavam-se a tarefas bem diversificadas. Em 1858 chegaram as Irmãs de São José de Chambery, instalando um colégio de elite em Itu. Em 1906, as Cônegas de Santo Agostinho instalaram-se na cidade de São Paulo, também se dedicando à educação. Em 1908, chegaram as Irmãs da Sagrada Família de Bordeaux, também na cidade de São Paulo, dedicando-se ao cuidado de doentes. Em 1912, chegaram as Sacramentinas, voltadas para a contemplação. E finalmente, malgrado a finalidade a que se dizia destinada, a Congregação de Nossa Senhora do Calvário chegou ao Brasil para tomar conta do asilo. (LEONARDI, 2008, p.16)

Portanto, a partir do século XVIII, as congregações religiosas ganharam um papel relevante na história da Igreja, principalmente as femininas, como explica Leonardi (2008).

No século XVIII o movimento de vinda de congregações estrangeiras masculina parece cessar, e inicia-se o processo de vinda das congregações femininas, embora este número seja ínfimo: apenas 03. No entanto, é necessário ressaltar que a chegada de congregações masculinas concentra-se nas últimas décadas do século XIX, enquanto as femininas se dividiram ao longo de todo século, ou seja, há uma constância na entrada de congregações feminina no Brasil a partir de meados do século XIX. Já no início do século XX, o movimento está claramente configurado, o número de Congregações femininas ultrapassava consideravelmente o número de masculinas, pois 34 femininas chegaram entre 1900 e 1912, e somente 11 masculinas, para o mesmo período. Assim pude evidenciar que o movimento de vinda das congregações estrangeiras para o Brasil foi o mesmo iniciado no século XIX e teve seu ápice nas primeiras décadas do século XX. Além disso, o número de congregações femininas ultrapassava sensivelmente o número de congregações masculinas. (LEONARDI, 2008, p. 15)

Para Nunes (2013), nesse período histórico, a reforma da Igreja Católica no Brasil sofreu profundas transformações. Ao final do Período Colonial, a Igreja brasileira encontrava-se desorganizada, fraca e com pouca capacidade de influência política. Além disso, tinha suas fragilidades no imenso território, com diversas influências culturais, tais como a indígena e a africana, permitindo uma religião pouco clerical. Havia, destarte, muita fragilidade na

catequese, o que, conseqüentemente, abria espaço para outros cultos. Para viajantes como Saint Hilaire, o catolicismo brasileiro não era tão fiel aos cânones do Concílio de Trento difundido no Ocidente. “Na Igreja brasileira não há o que possa causar espanto: está fora de todas as regras”. (SAINT-HILAIRE *apud* NUNES., 1980, p. 17) Um ditado popular expressa bem o catolicismo da época: “Muito Deus e pouco padre; muito céu e pouca igreja; muita reza e pouca missa”. (NUNES, 2013, p. 490)

Como era necessário um público dócil, capaz de atingir os lares, as escolas e marcar profundamente a sociedade, as mulheres se tornaram um alvo privilegiado da ação da Igreja. Nunes (2013) acredita que, a partir de então, desenvolveram-se projetos voltados à população feminina com o intuito de incorporá-la ao projeto reformador. Então, construíram-se associações femininas de piedade e se ampliaram os movimentos religiosos, nos quais a integração das mulheres era fundamental.

É pertinente dizer que a “clericalização” do catolicismo brasileiro coincide, ao mesmo tempo e necessariamente, com o processo de sua “feminização”. Contudo, de acordo com Nunes (2013), o processo de feminização do catolicismo na Europa, e sobretudo no Brasil, não significou um investimento das mulheres no exercício do poder sagrado, mas a reafirmação da sua posição de subordinação. Então, pode-se concluir que é justamente porque a Igreja nutriu, no período da reforma católica, práticas e discursos restritivos em relação às mulheres, que conseguiu incorporá-las em sua tática de reforma institucional.

Em entrevista à *Revista de História*, em 2011, Leila Mezan Alegri⁹ afirma que a Coroa proibia a criação e a fundação de conventos para mulheres. O ingresso no convento, por vezes, era um ato de rebeldia para se livrar de um casamento indesejado ou infeliz, ou mesmo de um pai autoritário. Essas mulheres fugiam de estereótipos definidos: o convento ou casamento, e muitas optavam pelo caminho do convento para viver uma vida com mais liberdade, tornando-se líderes da comunidade. Isso pode ser considerado como um ato de rebeldia, pois elas estavam fugindo de um destino pré-determinado.

Para Nunes (2013), a rede de escolas católicas sob a administração de religiosas estrangeiras carrega um valor significativo para história das mulheres. Vale ressaltar que o século XIX presenciou um desenvolvimento rápido das “escolas para meninas”, as quais tiveram as religiosas como elemento fundamental.

Na concepção de Leonardi (2008), não resta dúvida de que a instalação de congregações femininas em todo o país se deu, sobretudo, em trajetórias diferentes, as quais

⁹ Disponível em: <http://revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/entrevista-leila-mezan-algranti>.

romperam com o espelho da igualdade aparente nas funções dessas instituições. Nessa direção, esta pesquisa busca analisar a situação de uma congregação estrangeira que se instalou em Goiás, demarcando aspectos como: os motivos de sua vinda, sua instalação no estado, o funcionamento de suas instituições, sua vida cotidiana, sua inserção efetiva na Igreja e na sociedade, e a construção de suas práticas no âmbito da educação escolar.

1.4 Congregações Religiosas no Estado de Goiás

As congregações religiosas femininas em Goiás começaram a atuar no campo educacional no final do século XIX. É válido ressaltar que os dados quanto a essas congregações no estado, no âmbito educacional¹⁰, não estão completos devido aos poucos trabalhos disponíveis. Assim, essa constatação, ao mesmo tempo, valoriza as pesquisas já realizadas e abre portas para outras.

Em sua tese de doutorado, Gonçalves (2004) constata que o Colégio Sant'Anna, administrado pela Congregação Dominicana, fundado em 1889 na cidade de Goiás, antiga capital do estado, foi o primeiro colégio católico a ofertar o ensino primário e secundário para o sexo feminino. A autora recorda que, de maneira geral, no final do século XIX, o discurso sobre a importância da educação feminina começava a se destacar, e se intensificou com os ideais republicanos. Dessa forma, a educação da mulher teve um papel relevante em vários aspectos da modernização do Brasil.

No século XX, as mulheres conquistaram, ainda que modestamente, oportunidades no âmbito educacional e profissional, isto é, em ambiente não doméstico. No entanto, como pontua Gonçalves (2004), apesar do discurso modernizante, a elite oligárquica defendia a modernização no aspecto econômico, mas a temia nos âmbitos cultural e social. Nesse caso, a educação das mulheres era baseada na doutrina cristã, mesmo após a separação entre Igreja e Estado.

Em Goiás, não foi diferente do restante do país. Segundo Canezin e Loureiro (1994), em 1907, o Cel. Rufino Ramos Jubé, presidente do estado, consentiu autorização para a instalação de três colégios confessionais sob a administração da Congregação Dominicana:

¹⁰ Maria Teresa Canezin e Walderês Nunes Loureiro, *A Escola Normal em Goiás* (1994); Ana Maria Gonçalves, *A Educação Secundária Feminina em Goiás: Intramuros de uma escola católica (Colégio Sant'Anna 1915/1937)* (2004); Aparecida Maria Almeida Barros, *No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudeste goiano (1936-1969)* (2010); Patrícia Rodrigues Luiz Peixoto, *Educandário Nossa Senhora Aparecida – Ipameri-GO (1936-1969)* (2013); Juliana Maria Corallo Quinan, *A Escola Normal do “Colégio das Freiras” (Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora Aparecida: História de uma escola em Ipameri Goiás (1999).*

Sant'Anna, Santa Catarina e Sagrado Coração de Jesus. Foi concedida a essa congregação religiosa a criação do Curso Normal em seus colégios, voltado para a formação de professoras para o ensino primário, sujeitado ao Regulamento da Escola Normal Oficial, e inspecionado por fiscal a mando do governo estadual. Porém, segundo relatos das irmãs Dominicanas, descritos na obra de Canezin e Loureiro (1994), por inúmeros motivos, o curso Normal apenas funcionou a partir de 1915.

Como descreve Gonçalves (2004), em fevereiro de 1915 o Colégio Sant'Anna inaugurou o primeiro curso secundário feminino no estado de Goiás. Para Gonçalves (2004, p. 40), “[...] o curso Normal do Colégio Sant'Anna foi um forte concorrente da Escola Normal Oficial, o que pode ser comprovado pelo número de matrículas”. Ainda conforme a autora, a Escola Normal Oficial, em 1917, não tinha um corpo de alunos. Já o Colégio Sant'Anna iniciou o ano com 20 alunas na primeira série e 15 na segunda. Isso ocorreu porque as famílias tinham restrições quanto à coeducação efetivada nas escolas públicas, e, por isso, davam preferência às escolas particulares, no caso da educação feminina.

O Colégio Sant'Anna estava sob a administração da Congregação Dominicana, que veio da França para o Brasil em 1885, a convite do Padre Cormier, provincial da Ordem dos Dominicanos. As irmãs dominicanas instalaram-se inicialmente em Uberaba, no estado de Minas Gerais, e, posteriormente, espalharam-se pelo Brasil. Segundo Gonçalves (2004), os dominicanos tinham como principal objetivo auxiliar na reforma católica, desenvolvendo diversas atividades.

Em Goiás, essas irmãs se instalaram na Cidade Goiás, em 1889, em uma residência, doada por D. Cláudio, para o funcionamento da escola. De acordo com Gonçalves (2004, p. 136), “[...] mesmo sendo a casa pequena para uma escola, já no começo as irmãs aceitaram cinco internas e 100 alunas externas”. A autora chama a atenção para o fato de que o funcionamento do Sant'Anna ocorreu por um período ininterrupto de 126 anos.

Segundo Gonçalves (2004, p. 136), “[...] o Colégio Sant'Anna foi sendo ampliado aos poucos, assim como o trabalho desenvolvido pelas irmãs, de modo que, além da instrução, passaram a se dedicar ao asilo, ao orfanato e ao hospital de caridade”. A autora destaca que, por ser de raiz europeia, a educação feminina era moldada no conservadorismo empunhado pela Igreja Católica, com base nas orientações do Concílio de Trento.

É necessário entender o que a vinda das Dominicanas e a abertura do Colégio Sant'Anna representou para o estado de Goiás. Gonçalves (2004) explica que:

A fundação do Colégio Sant'Anna representa a concretização de um sonho acalentado há tempos. Já no período imperial, a necessidade de criação de um estabelecimento de instrução primária e secundária para o sexo feminino era tema recorrente em mensagens e relatórios dos presidentes da província. Cabe salientar que o colégio atendia aos propósitos da oligarquia e da Igreja, dessa forma, assim como os outros estados brasileiros, a escola recebeu apoio e financiamento do poder político. (GONÇALVES, 2004, p. 139)

Segundo a autora, Sant'Anna foi considerado o mais importante colégio feminino de Goiás, o único até meados da década de 1920. Depois desse período, a busca por refinamento da cultura fez com que outras escolas católicas se instalassem em outros municípios mais desenvolvidos do estado.

Segundo Canezin e Loureiro (1994), a partir 1917 o governo estadual ofertou estímulos financeiro para a abertura de escolas confessionais. Isso pode ser verificado na Lei nº 549, de 6 de julho de 1917, que concedia subsídio ao Colégio Sagrado Coração de Jesus, também dirigido pelas irmãs Dominicanas, para a criação do Curso Normal. Em 1929, a escola dirigida pelas irmãs de São Domingos, Filhas de Deus, receberam a responsabilidade de administrar o Curso Normal, o que pode ser verificado na Lei nº 638, de 21 de julho de 1929.

A partir da década de 1920, a chegada de congregações femininas em Goiás foi acentuada, com apoio do estado e, principalmente, da elite oligárquica. Canezin e Loureiro (1994) destacam a criação do Colégio São José, de Formosa, da congregação Dominicana; o Colégio Santo Clara, de Campinas, da Congregação do Santíssimo Redentor; e o Colégio Mãe de Deus, de Catalão, da Congregação Agostiniana.

É válido ressaltar a participação importante do arcebispo da Arquidiocese de Goiás, Dom Emanuel Gomes de Oliveira¹¹, nomeado por alguns estudiosos como o “Bispo da Instrução”. (BARROS, 2011) Ao assumir a diocese na década de 1920, ele direcionou seu olhar para os problemas educacionais, e, sob a tática de investimentos e convites a congregações religiosas estrangeiras, foi consolidando a criação de colégios católicos no estado.

Nesse período, houve um aumento significativo de escolas primárias em todo o estado, contrastando com a alarmante escassez de professores qualificados. Por isso, a preocupação em investir e expandir o Curso Normal. Eis a explicação detalhada:

¹¹ Dom Emanuel Gomes de Oliveira foi o nono bispo e o primeiro Arcebispo de Arquidiocese de Goiás, em 16 de abril de 1933. (BARROS, 2011)

As matrículas continuavam a ampliar-se. Em 1929, foram criadas mais escolas isoladas, e os grupos escolares já somavam, em todo Estado, a quantia de 15, sendo 12 estaduais e três municipais. No ensino secundário, continuava a ampliação das vagas, fundamentalmente através das escolas particulares. Em 1929, foram subvencionadas pelo Estado os colégios Sant'Anna (Capital) com 95 alunos; Sagrado Coração de Jesus (Porto Nacional) com 11 alunos; Instituto de Ciências e Letras (Anápolis) com 26; Mãe de Deus (Catalão) com 74 alunos; Escola Prática de Agricultura (Rio Verde) com 32 alunos; Colégio São José (Porto nacional), com 11 alunos, Colégio São José (Formosa) com 120 alunos, Colégio Santa Clara (Campinas) com 27 alunos, e instituto Propedêutico (capital) com 44 alunos. Com exceção do Instituto de Ciências e Letras de Anápolis e do Instituto Propedêutico da capital, os demais são dirigidos por membros de diversas ordens religiosas. São equiparados à Escola Normal do Estado os colégios Sagrado Coração de Jesus (Porto Nacional), Sant'Anna (Capital), Mãe de Deus (Catalão), São José (Formosa), Santa Clara (Campinas), Instituto de Ciências e Letras (Anápolis) e o Gynásio São José (Santa Cruz). (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 61)

Nas décadas subsequentes, constatou-se o auge das escolas católicas. Com o advento do Estado Novo, a política da “Marcha para o Oeste” e a ampliação da estrada de ferro, as congregações religiosas ganharam força e se expandiram por todo o estado. Canezin e Loureiro (1994) afirmam que, durante a década de 1940, no governo de Pedro Ludovico, mediante cobrança da população, principalmente da elite, para que se ampliasse o número de escolas o mais rápido possível, foram disponibilizados subsídios anuais no valor de 5.000\$000 para cada um dos cursos normais particulares espalhados pelo estado, informação constante no Decreto-Lei nº 5.256, de 13 janeiro de 1942.

Dentre eles, os das escolas Paroquial de Dom Bosco, de Anápolis; Colégio N. S. Auxiliadora, de Anápolis; Colégio N.S. Auxiliadora de Bonfim; Ginásio S. José, de Campo Formoso, Colégio N.S. Mãe de Deus, de Catalão; Colégio S. José, de Formosa; Colégio Santa Clara, de Goiânia; Colégio Sant'Anna, de Goiás; Colégio N. S. Mercês, de Itaberaí; Escola Normal Padre Gonzaga, de Pirenópolis; Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes, de Morrinhos; Escola Normal Joaquim Bonifácio, de Pires do Rio; Colégio Sagrado Coração de Jesus, de Porto Nacional; Escola Normal, Rio Verde; Escola Normal Americano do Brasil, de Santa Luzia; Colégio Beato Claret, de S. J. do Tocantins. (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 88)

É pertinente entender como se deu o processo de instauração das congregações religiosas femininas em Goiás, assim como a origem e o carisma de cada uma. No entanto, em virtude do reduzido número de pesquisas realizadas sobre a temática, o quadro está incompleto.

Gonçalves (2004) afirma que a essência da Congregação das Dominicanas de Nossa Senhora do Santíssimo Rosário de Monteils era o ensino. Mas ela também se dedicou ao atendimento de outras necessidades da comunidade, visando a transmitir princípios fundamentais de higiene e educação moral e espiritual. “A competência profissional das irmãs Dominicanas fez com que prefeitos de várias cidades, párocos e a população em geral apelassem para que fundações dessa congregação se multiplicassem pelo país”. (GONÇALVES, 2010, p. 132) Nesse propósito, foi necessária a ampliação da missão das Dominicanas no estado, de modo que elas expandiram sua obra educativa, fundando, à época, em Bela Vista, o Colégio Santa Catarina, e, em Porto Nacional, o Colégio Sagrado Coração de Jesus. Depois, abriram escolas em outros municípios goianos.

Quinan (1999) destaca a participação da Congregação Missionária de Jesus Crucificado, fundada em Campinas, São Paulo, em 1920, cujos idealizadores foram D. Francisco Campos Barreto e Madre Maria Villac. Segundo a autora, apesar de a Congregação ter surgido no Brasil, apresenta características semelhantes às de congregações espanholas, “[...] cujo trabalho conheceu quando em visita a Roma. Uma congregação com um pé no mundo e a outra no convento”. (QUINAN, 1999, p. 33)

Quinan (1999) explica que a Congregação Missionária de Jesus Crucificado desenvolveu seu trabalho no Brasil e em países como Angola, Chile, Equador, Nicarágua, Bolívia e Paraguai. Por conseguinte, o número de adeptas deu um salto expressivo, inclusive com a aceitação de moças negras e indígenas, denominadas Irmãs Oblatas. Para a autora, essa prática tinha a intenção de aperfeiçoar os conhecimentos religiosos, respeitando as raízes e valores culturais, visto que, “[...] cuidando do aprimoramento da formação das Irmãs, semanalmente, Dom Barreto reunia-se com elas e, juntos, iam elaborando os traços da vida comunitária, espiritualidade, missão e aprofundamento bíblico-teológico”. (QUINAN, 1999, p.40)

Ainda segunda a autora supracitada, após convite de Dom Emanuel Gomes de Oliveira, as irmãs aceitaram ir para Ipameri, Goiás. A Congregação Missionária de Jesus Crucificado instalou-se na cidade em 1936 e, ao perceber a empolgação da população, criou uma escola católica, que acolheu crianças e jovens.

Peixoto (2013) afirma que:

A fundação do Educandário é exaltada em diferentes registros localizados, adjetivada como “A seara é abundante, mas os operários são poucos. Rogai, pois, ao Senhor da seara que mande operários para a sua seara”. Assim tem início mais um capítulo da história das Missionárias em Ipameri recontada a

partir dos excertos do “Livro Atas da Fundação Nossa Senhora Aparecida”, documento este que integra o arquivo inativo com os vistos de D. Emanuel Gomes de Oliveira e do então vigário da Paróquia do Divino Espírito Santo de Ipameri o Revmo. Padre Teodoro Estalayo. (PEIXOTO, 2013, p.113)

Para a autora, a fundação do curso primário foi um projeto ambicioso da Congregação em Ipameri. Posteriormente, o projeto se estendeu para o Curso Normal e Ginásial.

As Missionárias foram eficientes na materialização da proposta educacional, o desejo de se construir um ‘colégio’, foi, aos poucos sendo concretizado. As ações foram ampliadas ao longo das décadas seguintes, com a implantação de diferentes cursos, do ginásial ao normal. A tarefa de auxiliar os sacerdotes em seus apostolados foi traduzida por meio da ocupação de várias pastorais religiosas, de atendimento aos pobres também no campo da saúde, o que consolidou a missão e carisma de evangelização e escolarização [...]. (PEIXOTO, 2013, p. 123)

Há que se destacar, ainda, a presença da Congregação das Franciscanas em Goiás, objeto de estudo de Barros (2011). As irmãs Franciscanas americanas atuaram na educação em todo estado de Goiás, sendo referência em qualidade no ensino. E houve três momentos expressivos de imigração da ordem para o estado de Goiás: “[...] o período (1944 a 1963), que compreende a fase de chegada dos frades franciscanos (1944), das Irmãs Franciscanas (1946), da criação e estruturação das primeiras escolas paroquiais em Goiás (a partir de 1945), insere-se no intervalo do grande período (de 1922 a 1963)”. (BARROS, 2011, p. 87)

Segundo Barros (2011), a Ordem Franciscana em Goiás tinha como objetivo principal colaborar com o projeto ultramontano. Porém, ao assumir as paróquias, escolas e hospitais, demonstrou “[...] as singularidades próprias da sua forma de conceber e atuar nas diversas frentes do trabalho missionário, sob a égide da mística missionária franciscana”. (BARROS, 2011, p. 87) Em síntese, a intenção era estruturar uma nação cristã, servindo-se à romanização e à sacralização. Segundo Azzi e Klaus (2008), o século XX foi marcado como um momento no qual a Igreja Católica no Brasil empenhou-se para redefinir a sociedade brasileira, e, nesse contexto, as congregações religiosas femininas atuaram na educação.

1.5 Congregações Agostinianas Missionárias

Sobre a origem da Congregação das Agostinianas e suas ramificações, buscou-se informações no livro “Las Agustinas Misioneras”, organizado por Alonso (1985), publicado na Espanha pela própria Congregação. Segundo o autor, a Congregação das Agostinianas

Missionárias é uma versão feminina da Ordem Agostiniana, mas com características próprias. Ambas têm sua espiritualidade em Santo Agostinho, que nasceu no século IV, na pequena cidade de Tagaste, na África. A vida de Agostinho se iguala à vida de muitos homens e mulheres contemporâneos: “Suas angústias, suas lutas, seus anseios, seu desejo de vencer, garantindo que sua vida serve para muita gente que sofre, procura e perde-se em confusões e não encontra o caminho de Deus”. (SAMPAIO; ROSA, 2016, p. 18)

A Congregação das Agostinianas Missionárias seguiu as pegadas de Agostinho, com a pretensão de busca da verdade, do amor na sua totalidade, sempre de coração aberto para o chamado do Espírito,

[...] para seguir a Cristo por meio da Educação e Promoção Humana, dando atenção especial aos ambientes pobres, às crianças, aos adolescentes e jovens, hospitais, sem uma palavra de conforto; aos idosos que vivem nos asilos; aos analfabetos e a tantos outros necessitados do Brasil e do mundo. (SAMPAIO; ROSA, 2006, p. 18)

Seguindo fielmente seu carisma, as comunidades agostinianas são constituídas em função da missão.

É evidente o ambiente comunitário de acolhida, alegria, confiança e amizade existentes entre nas comunidades: isso cria autênticas relações fraternas. O estilo de vida das comunidades é marcado pelo espírito de Santo Agostinho. A Agostiniana Missionária, de acordo com cada mentalidade de cada época, através da sua ação educativa, tenta responder com fidelidade às exigências amorosas do Pai: revelar a todos os homens e mulheres sua condição de filhos e filhas de Deus e tornar presente o Reino, pela fraternidade universal, a justiça e a paz. (SAMPAIO; ROSA, 2006, p. 18)

Conforme Alonso (1985), a Congregação das Agostinianas Missionárias tem como fundadora Dona Maria Agustina Tardá, natural de Sallent, província de Barcelona e diocese de Vich, nascida em 24 de junho de 1643. Viúva, desejou viver com mais recolhimento e se determinou a vestir o hábito de “mantelata” ou “beata”. Esse ato concretizou-se em 7 de dezembro de 1677. Assim, Maria Agustina Tardá inaugura o livro das “Profissões das Beatas”, em uma série que dura ininterruptamente por séculos.

Vivia, inicialmente, sozinha, retirada em sua casa, e sobrevivia de seu próprio trabalho. Algum tempo depois, outras mulheres seguiram seu exemplo, vestindo o hábito de “mantelatas”, e seguindo, também, a profissão dos três votos. Então, decidiram se juntar e

viver em comunidade. Para tanto, alugaram uma casa próxima ao convento antigo dos Agostinianos em Barcelona.

Em 11 de outubro de 1700, a pedido dos Agostinianos, o vigário geral de Barcelona, Ramaguerra, decretou a criação da comunidade propriamente dita. Conforme Alonso (1985), nas constituições de “mantelatas agostinianas”, havia normas a serem seguidas. Um exemplo é que se requeria clausura e idade de 40 anos para ser admitida na sociedade.

Maria Agustina Tardá faleceu em 4 de outubro de 1871, aos 68 anos, e seu corpo foi sepultado na Igreja Enclausurado dos Agostinianos de Barcelona. De acordo com Alonso (1985), o beatério de Barcelona fez novas sementes e novas fundações. Na primeira metade do século XVIII, especificamente em 1721, com a permissão do bispo de Urgel, o Mons. Siméion de Guindo, o beatério, sóror Magdalena Juandi e sóror Maria Agustina Comporat saíram para fundar um novo ramo missionário. E, sob a influência dos jesuítas, modificaram o projeto original da fundação.

Vale lembrar, segundo Alonso (1985), que os Agostinianos chegaram inicialmente nas Filipinas, em meados de 1565, juntamente com os conquistadores espanhóis, e tomaram posição do arquipélago em nome do Rei Felipe II, da Espanha.

Os agostinianos realizaram em Filipinas um trabalho missionário e cultural da maior importância para a história naquelas ilhas, sendo secundados nesta por outras ordens religiosas. Com o passar das décadas, o primitivo trabalho missionário se transformou em um trabalho de consolidação e penetração do conteúdo da fé, transformando-se as antigas estações missionárias em paróquias. Ainda, no princípio do século XIX, teve os agostinianos uma missão viva na zona do Abra, no norte de Luzón. Numerosíssimas eram as paróquias que eles correram para a vigília da revolução em 1898 separado ao arquipélago da Espanha. (ALONSO, 1985, p. 32)

É importante ressaltar que a tarefa educativa na qual os agostinianos das Filipinas se dedicaram inclui a Universidade de Santo Agostinho, em Iloilo; os colégios de Bacolod, Cebú e Makati; e as escolas paroquiais de Iloilo. (ALONSO, 1985) Como recorda o autor, o trabalho dos Agostinianos nas Filipinas, no período inicial, não contou com a colaboração do ramo agostiniano feminino.

Ainda conforme Alonso, em 1852, o Papa Pio IX, empenhado na concretização do projeto ultramontano, modificou a vida dos beatérios, dando-lhes novos campos de atuação. Assim, em março de 1883, um grupo de quatro Agostinianas Terceiras do Beatério de Barcelona empenhou uma longa viagem às Filipinas, com finalidade social e religiosa a

pedido dos Agostinianos: a assistência a órfãs, crianças que a peste havia deixado abandonadas à sorte.

Nas Filipinas, as Agostinianas deram continuidade ao trabalho pastoral e fundaram uma casa. A eleição das primeiras colaboradoras foi fruto de improvisação. De acordo com Alonso (1985), a nova congregação somente se concretizou, de fato, quando se criou uma nova família religiosa, as Agostinianas Terceiras, que, desde as primeiras décadas, transformou-se em uma congregação de vida apostólica. Segundo o autor, a partir de então, essa família religiosa, sob a base das primeiras vocações - por efeito da guerra de 1898 e como consequência natural da fundação de uma casa nova em Madri em 1890 - lançou raízes por toda Espanha, e, mais tarde, América e África.

A fundação da casa das Irmãs Agostinianas Missionárias foi em Madri, em 6 de maio de 1890, pelo grupo de irmãs Querubina Samarra, Clara Canto e Mônica Mujal, com o nome inicial de Agostinianas Missionárias de Ultramar. Seu objetivo principal era fornecer formação apostólica a professores para missões nas Filipinas.

Imagem 1: As fundadoras da Congregação Agostinianas de Ultramar



Fonte: Disponível em: <http://www.agostinianas.com.br/congregacao/quem-somos>.

A vida das Agostinianas Missionárias na Espanha passou por uma prova de fogo com a divisão interna, antes de encontrarem novamente o caminho da unidade. Conforme Alonso (1985), a primeira superiora do grupo das Agostinianas Missionárias a liderar a missão nas Filipinas foi sóror Antonia Campillo e Garriga, nascida em 26 de fevereiro de 1823, natural de La Manera, incorporada juridicamente ao Beatério de Barcelona em 9 de janeiro de 1854. Em 1867, ela foi nomeada primeira mestra das noviças.

As agostinianas instalaram-se em Manila em 6 de março de 1883, no asilo de órfãs, em uma cerimônia solene, com discurso proferido pelo padre Salvador Font, em nome da comunidade agostiniana. Na ocasião, estavam presentes o arcebispo de Manila e o governador geral das ilhas. Segundo Alonso (1985), a chegada das primeiras religiosas à Manila despertou grande entusiasmo e os párocos agostinianos se colocaram à disposição para colaborar com as irmãs nas paróquias. Das Filipinas, as irmãs se espalharam para vários países.

Sampaio e Rosa (2006) assinalam que:

Foi esse ardor missionário que fez com que a Congregação expandisse por toda a Espanha, chegasse ao Brasil, até a Ilha de Marajó e passasse para outros países latino-americanos: Argentina, Colômbia, Chile, Peru e Santo Domingo. Como pássaro que alça o voo, foi mais adiante, em direção ao Continente Africano: Argélia, Guiné, Equatorial, Tanzânia, Quênia e Moçambique. O coração das Agostinianas chegaram até a China, para combater a desigualdade social através da evangelização das crianças, jovens e adultos. (SAMPAIO; ROSA, 2006, p. 18)

A instalação das Irmãs Agostinianas Missionárias no Brasil foi por meio de uma longa e difícil negociação entre as autoridades eclesiásticas brasileiras e espanholas. As negociações eram feitas apenas por homens: bispos e padres. As madres superiores da Congregação eram comunicadas sobre as decisões tomadas pelo prelado e ficavam responsáveis apenas pela execução da missão.

A instalação das Irmãs Agostinianas Missionárias no Brasil ocorreu a partir da iniciativa de Dom Prudêncio Gomes da Silva, bispo de Goiás. Alonso (1985) afirma que, inicialmente, ele pensou em converter um asilo que funcionava em Rio Verde em um colégio feminino, com o fim de oferecer àquela comarca um colégio para educar as meninas, no seio do catolicismo, sob a direção de uma comunidade religiosa. Com a intenção de trazer alguma comunidade espanhola, contatou Mons. Bruno Alberti Zugadi¹², sacerdote espanhol, pároco de Rio Verde.

Em 4 de abril de 1919, Mons. Alberti escreveu ao padre Antonio Moradillo¹³, fazendo uma proposta para que as Agostinianas Terceiras se instalassem no Brasil e criassem estabelecimentos educacionais, para os quais receberiam condições vantajosas. Alonso (1985)

¹² Existe uma carência de dados biográficos sobre Mons. Bruno Alberti. Segundo a Madre Consuelo Marcos, ele era um agostiniano, apesar de não aparecer na lista dos catálogos antigos da Ordem.

¹³ O padre Antonio Moradillo Ibeas (1849-1921), natural de Peñahoradada (Burgos), tornou-se agostiniano em 1865, passou por Filipinas em 1869, e se tornou sacerdote em 1872. Durante vários anos, ele se dedicou ao ministério paroquial. E, em 1885, regressou à Espanha como reitor do colégio de Valladolid.

demarca que essas condições se resumiam a: a) todos os gastos com a viagens seriam pagos por Mons. Alberti, que se oferecia para viajar à Espanha e acompanhar as religiosas ao Brasil; b) receberiam anualmente, da câmara municipal, mil dólares a título de honorários; c) receberiam, também, um edifício; d) a superiora de Rio Verde seria administradora dos fundos que o pároco anterior havia deixado em testamento para o futuro do colégio de meninas; e) o próprio Mons. Alberti atenderia espiritualmente as religiosas; f) como todos os colégios do estado, o estabelecimento receberia subvenção; e g) com a subvenção do governo, poderiam cobrir todos os gastos ordinários e o superávit ficaria para a congregação.

De acordo com o autor, a reunião do Conselho Geral aconteceu em 20 de outubro de 1919 e resultou na aceitação da oferta de Mons. Alberti, descrita na permissão do “Ordinário de Calahorra”. A madre geral, depois da transmissão do resultado da reunião, solicitou ao bispo um documento oficial da diocese de Goiás. Após aprovação, madre Tomasa Casas, sóror superiora, organizou a expedição das religiosas e recebeu os documentos oficiais de garantia para a fundação no Brasil. Em 13 de dezembro de 1919, a direção do Asilo de São Vicente de Paulo, em Rio Verde, através de sessão extraordinária, acordou ceder essa propriedade em favor do futuro colégio.

Em 14 de janeiro de 1920, o bispo de Goiás, Dom Prudêncio Gomes da Silva, estendia um decreto de aceitação das agostinianas em sua diocese. Conforme Alonso (1985), foram remetidos à madre Casas documentos dos agostinianos que estavam no Brasil e que solicitavam sete religiosas, algumas das quais deveriam estar aptas a atividades específicas, como: piano, francês, pintura, desenho, e outras.

Em 16 de junho de 1920, Dom Prudêncio Gomes da Silva escreveu uma carta à madre Casas, pedindo paciência, visto que as condições de saúde de Mons. Alberti não eram favoráveis. A demora na sua recuperação fez com que Dom Prudêncio se oferecesse para conduzir as religiosas ao Brasil, anunciando que pensava em viajar para a Espanha no final de setembro daquele mesmo ano.

Como descreve Alonso (1985), diante desses termos, a madre geral convocou uma reunião definitiva para designar o pessoal que viria a fundar o colégio em Rio Verde. Assim, em 24 de outubro de 1920, procedeu-se a votação secreta para a designação do pessoal, dentre elas: sóror Elena Cayarga, sóror Carmen Bronchal, sóror Mercedes Iriarte, sóror Natividad Gorrochátegui, sóror Juana Larrañaga, sóror Maria Paz Hernández e sóror Lucía González.

Após negociação, definiu-se a disposição de quatro religiosas para irem a Rio Verde. No entanto, nesse momento, os agostinianos de Catalão se moveram com entusiasmo para conseguir as agostinianas para aquela paróquia. Alonso (1985) afirma que eles eram formados

por um grupo de grande estrutura moral, destacando-se a figura Mons. Francisco Ignácio de Sousa, sacerdote do clero secular, que dirigia um colégio paroquial, anexo ao colégio paroquial dos Agostinianos, chamado Colégio Sagrada Família. Destacaram-se, nessa negociação, Randolfo Campos, intelectual, periodista e autor de publicações; e os irmãos Dirceu Victor Rodríguez e Victorita Victor Rodríguez. A proposta da segunda fundação, em Catalão, efetuar-se-ia porque Mons. Francisco Ignácio de Sousa teria dado à mitra um terreno para a fundação de um colégio para meninas, que deveria levar o nome de “Nossa Senhora Mãe de Deus”.

Segundo Alonso (1985), o atraso da viagem de Mons. Alberti à Espanha favoreceu os agostinianos de Catalão¹⁴. Assim, madre Casas recebeu ordem especificando que a província recebera uma boa quantia em dinheiro do bispo de Goiás, através dos agostinianos de Catalão, para financiar a viagem de quatro irmãs, que deveriam embarcar o quanto antes. Essa notícia, segundo Alonso, fez com que se precipitassem os acontecimentos e a fundação fosse criada primeiro em Catalão, ainda que tivesse sido idealizada como segundo plano.

A nova situação obrigou a novos reajustes do pessoal, assim como novos critérios. Sendo assim, elegeu-se sóror Natividad Gorrochátegui como superiora, sóror Mercedes Iriarte como vice-superiora, sóror María Paz Hernández como mestre de classes, sóror Esperanza Garrido como secretária, e sóror Inés López para os afazeres domésticos.

Imagem 2 - As Fundadoras no Brasil



Fonte: Disponível em: <http://www.agostinianas.com.br/congregacao/quem-somos>.

¹⁴ A fundação em Rio verde se concretizou em 1922. No entanto, com a morte de Mons. Bruno Alberti em 1925, as irmãs avaliaram e deixaram a fundação desta cidade. Somente em 1942 elas retornam à cidade para dar continuidade à missão educacional. (ALONSO, 1985)

Alonso (1985) explica que, em 28 de dezembro de 1920, o administrador apostólico de Calahorra confirmou o decreto formal de concessão de permissão para a transferência das religiosas ao Brasil. Enquanto isso, madre Casas pediu ao bispo de Goiás, através dos agostinianos, o documento formal de aceitação em sua diocese, para a casa em Catalão, das cinco religiosas. Dom Prudêncio Gomes da Silva concedeu o documento formal em 13 de janeiro de 1921.

De acordo com autor, as irmãs embarcaram em Barcelona em 23 de janeiro de 1921, em companhia do padre agostiniano Lorenzo M. Liébana. Antes da partida, a madre geral entregou uma carta para o vigário provincial dos agostinianos do Brasil, Francisco M. Girón. Finalmente, as cinco irmãs partiram para a nova empreitada religiosa, com o seguinte lema de Santo Agostinho: “Senhor completa em nós o que prometeste. Termina o que começaste. Cuida dos dons que nos deste e faz crescer em teu campo a semente que plantaste”. (SAMPAIO; ROSA, 2006, p. 22) Ao chegar ao Brasil, padre Girón entregou à madre Natividad o documento original das regulamentações do contrato de colaboração com a diocese, cuja cópia, segundo Alonso (1985), encontra-se na Espanha.

Consta na obra de Sampaio e Rosa (2006) a descrição da viagem das religiosas, que teve duração de 26 dias. A primeira parada foi no Porto dos Santos, em 17 de fevereiro de 1921, onde foram acolhidas pelo Mons. Sousa, que as aguardava no cais. Após liberada sua entrada no Brasil, elas foram para São Paulo, onde descansaram e se prepararam para embarcar no trem de ferro até Uberaba, Minas Gerais. Lá, pegaram outro trem até Araguari, também em Minas Gerais, onde pernoitaram em uma pensão. No dia seguinte, embarcaram em um trem até Goiandira, Goiás, a 14 km de distância de Catalão.

Em Goiandira, as religiosas foram acolhidas pela família de Maria das Dores Campos, mais conhecida como Dona Mariazinha, que serviu às Irmãs o almoço, para, mais tarde, elas finalmente embarcarem para Catalão. Segundo Rosa e Sampaio (2006),

Quando o trem chegou na estação, uma grande multidão aguardava ansiosamente a chegada das Irmãs. Políticos, lideranças da comunidade, famílias inteiras, curiosos se acotovavam para ver primeiro o que era e como era uma freira. Ao descerem do trem, elas foram cumprimentadas pelas pessoas com palmas, foguetes, flores e músicas, ao que responderam com leves sorrisos e meneios de cabeça. Da estação, acompanhadas da população, seguiram a pé, até o velho casarão do coronel Roque, atual Avenida 20 de Agosto, número 35, ao som da banda de música do Pirahy e seus dobrados. (ROSA; SAMPAIO, 2006, p. 26)

Na citação acima, percebe-se que existe um “estranhamento” do outro. Quando as irmãs Agostinianas chegaram em Catalão, a população expressou curiosidade em saber como elas eram. Sendo assim, apela-se para o recurso antropológico. Segundo Laplantine (1996, p.21), “[...] aquilo que tomávamos por natural em nós mesmo é, de fato, cultural; aquilo que era evidente é infinitamente problemático”. Trata-se, pois, do impacto provocado pelo encontro das culturas, levando em consideração a mudança do olhar que se tinha sobre si. Segundo o autor, o aprisionamento de uma cultura própria faz com que não se consiga enxergar outras. Por conseguinte, a experiência da alteridade faz com sejam elaborados questionamentos sobre os próprios costumes. Dessa forma, ao questionar a própria cultura, são elaboradas novas formas de viver, organizar. Para Laplantine (1996), consegue-se diferenciar uns dos outros; recriam-se costumes, línguas, modos de conhecimento, instituições.

Não há dúvidas de que a presença das Agostinianas em Catalão, com seu trabalho educacional, influenciou os modos de viver da população, assim como a cultura catalana também influenciou as irmãs. As irmãs construíram e reconstruíram suas vidas, disseminando o carisma da congregação, sua cultura e seus ensinamentos religiosos através da educação, tanto em Catalão como em outros municípios do estado, com destaque para Morrinhos.

1.6 As Agostinianas em Goiás: de Catalão para Outras Regiões

Segundo Sampaio e Rosa (2006), Mons. Sousa transferiu-se para a cúria de Goiás como vigário capitular, e fez doação de todo seu patrimônio à mitra, incluindo seu casarão, que, posteriormente, seria residência das Irmãs Agostinianas e *Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus*. A primeira residência “[...] era um casarão antigo [...] era uma construção colonial, com janelões e portas de madeira, assoalho e tábuas largas, escadas laterais externas, para se ter acesso à parte inferior, telhas comuns, sem forro”. (SAMPAIO; ROSA, 2006, p. 28) Ainda segundo as autoras, o casarão estava fechado havia dias, e, como não tinha forro, estava infestado de morcegos.

Para Sampaio e Rosa (2006), as Irmãs Agostinianas foram heroínas, pois lidaram com entraves do idioma; adaptaram-se aos costumes da pequena cidade, às leis brasileiras, às comidas exóticas, à luz de lampião e querosene, ao comércio acanhado, às ruas lamacentas, onde trafegavam carros de bois; enfim, ao estilo da época.

Segundo Alonso (1985), as atividades do colégio iniciaram-se em 1º de julho de 1921, atendendo 26 alunas, com arrecadação de 2.000 réis mensais. Para a superiora sóror

Natividade Gorrochátegui, foi “[...] desanimador este começo. Deus logo fará crescer”. (ALONSO, 1985, p. 243)

Já Sampaio e Rosa (2006) afirmam que o ano letivo de 1922 começou com 50 alunas externas e 3 internas. Quanto à rotina escolar, descrevem:

[...] das onze as quatorze horas eram ministrados os conhecimentos formais de português, matemática e alfabetização, seguido por meia hora de recreio e uma hora e meia de trabalhos manuais, orações e cânticos. Os primeiros professores do colégio foram: três das cinco irmãs, Natividade Gorrochátegui (aulas de música e Religião), Esperança Garrido (aulas de Trabalhos Manuais, Ginástica e Desenho) e os leigos Dirceu Victor Rodrigues (aulas de Physica, Chimica e História Natural), Randolpho Campos (Arithmética e História Universal) e Victoricta Victor Rodrigues (aulas de Portuguez, Francez e Geographia). (SAMPAIO; ROSA, 2006, p. 49)

Cabe ressaltar que, apesar do pessimismo demonstrado no início pelas irmãs, o *Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus* desenvolveu-se e ganhou fôlego com a instalação do Curso Normal, em 1925, pelo Decreto nº 799, e, posteriormente, com criação do Curso Ginásial, em 1937. (SAMPAIO; ROSA, 2006)

É oportuno tratar do brasão das Agostinianas Missionárias. O emblema tem dois elementos fundamentais: o livro sagrado e o coração flamejante atravessado por uma flecha. Nele estão presentes, simbolicamente, o carisma e a filosofia da Congregação. Não foi encontrado nada aprofundado sobre o emblema. Contudo, entende-se que sua simbologia parte da experiência de vida de Santo Agostinho, baseada na Bíblia Sagrada.

Imagem 3: Brasão das Agostinianas Missionárias



Fonte: Imagem retirada no site da Congregação Agostinianas

As Irmãs Agostinianas deixaram suas marcas não somente em diversos lugares no território goiano, mas, também, em outros estados do Brasil. Como o objeto deste estudo são suas ações educativas em Morrinhos, dar-se-á ênfase na instalação da congregação na cidade referida.

Quadro 1: Instituições Escolares Administradas pelas Irmãs Agostinianas Missionárias

Catalão- GO	Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus (1921)
Morrinhos- GO ¹⁵	Colégio Senador Hermenegildo Lopes de Morais (1938)
Rio Verde- GO ¹⁶	Colégio Nossa Senhora da Consolação (1927)
Jataí-GO	Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho (1941)
São Paulo-SP	Colégio Cristo Rei (1933)
Goiânia-GO	Colégio Santo Agostinho(1937)
Belo Horizonte- MG	Colégio Santa Rita (1959)
Breves- PA	Colégio Santo Agostinho ¹⁷
Soure- PA	Colégio Stella Maris ¹⁸

Fonte: Afonso (1985) e <http://www.agostinianas.com.br/>.

A presença das Agostinianas na cidade de Morrinhos constitui-se um capítulo importante da ação da Igreja Católica na instrução goiana. Elas acolheram o chamado do arcebispo de Goiás; assumiram a direção de uma Escola Doméstica; criaram um Curso Primário, um Jardim da Infância e um Curso Normal nessa cidade, segundo suas palavras, “guiadas pelo ardente zelo da religião e instrução”. (ESTATUTO, 1939)

Em 1934, Maria Amabini de Morais, viúva do Senador Hermenegildo Lopes de Morais, doou à mitra da Arquidiocese de Goiás uma casa e um terreno para fundar uma Escola Doméstica. Para a direção dessa instituição de caridade, o arcebispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira convidou as Irmãs Agostinianas, em 1937, que, após analisarem as condições especificadas no documento de doação, resolveram aceitar a proposta. Em março de 1937, a casa começou a funcionar.

De acordo com Alonso (1985), as irmãs comunicaram ao prelado sobre a instalação de uma casa religiosa em Morrinhos, a qual se chamaria “Dr. Hermenegildo Lopes de Morais”. Para fundar o colégio, foi enviada a irmã Teresa Casas, como superiora; e sóror Maria Rita Bretas, como diretora. Esse fato se confirma na ata de distribuição de diplomas da primeira promoção, de 26 de novembro de 1939.

Com o intuito de sustentar a escola doméstica, obra de beneficência, e difundir a instrução, as irmãs criaram, também, um Curso Primário e um Jardim da Infância. Logo após o encerramento das atividades da Escola Normal de Morrinhos, em 1939, a escola das Agostinianas passou a oferecer o Curso Normal, como escola apenas de meninas, sob a

¹⁵ O Colégio Senador Hermenegildo Lopes de Morais encerrou as atividades escolares em 1968.

¹⁶ O Colégio Nossa Senhora da Consolação foi criado em 1927, porém, não foi possível encontrar a data do encerramento das atividades escolares.

¹⁷ Não foi possível localizar a data de início das atividades escolares, porém, ela continua ativa.

¹⁸ Não foi possível localizar a data de início das atividades escolares, porém, ela continua ativa.

denominação *Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes*. Essa instituição, popularmente conhecida como *Colégio das Freiras*, ficou com a responsabilidade de educar meninas, as quais se tornariam boas mães, esposas e disseminadoras dos bons costumes, pautados na moral católica.

CAPÍTULO II

IDEÁRIOS DE FORMAÇÃO FEMININA

Neste capítulo, aspectos relativos à história da educação feminina são abordados. Para tanto, apresentam-se concepções sobre a educação em voga no final do século XIX e início do século XX, destacando que a formação cristã era a chave de quase todos os projetos educativos destinados às mulheres. Recuperar essa dimensão é de vital importância para compreender o trabalho desenvolvido na *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes* pelas Agostinianas Missionárias, que se responsabilizaram pela instrução feminina Morrinhense, entre os anos de 1939 a 1968.

2.1 Ideais de Formação Feminina: do Privado ao Público

Cabe às mulheres lembrar-se de sua origem; não vangloriar-se de sua delicadeza e pensar, afinal, que têm origem num osso acessório cuja beleza se limita à Deus houve por bem lhe conferir. (PERROT, 2013, p. 23)

Para compreender como e porque a educação de meninas era/é diferenciada da dos meninos, faz-se necessário discutir o conceito de gênero. Historicamente, a mulher tem sido representada com determinadas características, construídas socialmente em contextos que produzem e reproduzem múltiplas relações de poder. Sob essa ótica, entende-se que ser mulher é ter o destino traçado para a maternidade, o professorado, e vários outros campos que exigem o instinto maternal.

No entendimento de Butler (2014), o conceito de gênero pode ser entendido como uma ferramenta questionadora do *status quo*, produtora de impasses para as teorias que constroem ou determinam os sujeitos, a identidade e a sexualidade. A autora demonstra que os sujeitos são passíveis de serem reconhecidos na gramática social, tornando-se inteligíveis a partir de atos performativos. Diante dessas informações, analisam-se as razões pelas quais a figura da mulher é inferiorizada e subordinada ao homem.

Mas, afinal, o que é ser mulher? Como é ser mulher? O que define um sujeito do sexo feminino como mulher? O sexo define o que a pessoa é? Como são construídos os padrões/referenciais do que é ser mulher? Ora, parece necessário compreender como esses discursos são construídos. Nesse sentido, são instigantes as pistas propostas por Swain

(2000):

No cadinho das práticas sociais o “eu” se forja em peles, delimitando corpos normatizados, identidades contidas em papéis definidores: mulher e homem, assim fomos criados, por uma voz tão ilusória quanto real em seus efeitos de significação, cujos desígnios se materializam nos contornos do humano. Estes traços, desenhados por valores históricos, transitórios, naturalizam-se na repetição e reaparecem fundamentados em sua própria afirmação: as representações da “verdadeira mulher” e do “verdadeiro homem” atualizam-se no murmúrio do discurso social. A noção de historicidade remete aos inumeráveis perfis de formações sociais dispersas no tempo e no espaço, cujas práticas e suas significações não podem ser senão singulares. Desta forma, quando os feminismos colocam em questão o “natural” e a “natureza” humana, como sendo as bases imutáveis do ser, revelam a multiplicidade do social e as possibilidades infinitas de sentidos atribuídos às práticas, às culturas e aos seres. A história mostra assim seu caráter de construção, resultado de uma operação de racionalização e redução do social, de apagamento da pluralidade e da diferença. (SWAIN, 2000, p. 48-49)

A partir dessas reflexões, pode-se pensar as identidades femininas e masculinas enquanto representações historicamente construídas no contexto em que se inserem. Logo, não se nasce mulher; aprende-se a ser. Torna-se mulher a partir de uma série de dispositivos de disciplina e de controle do corpo, conforme Foucault (1988). Corpo esse que, para a mulher, acaba se tornando uma imposição da identidade a partir do uso que se faz dele.

Louro (2014) faz uma análise aprofundada sobre “o poder disciplinar”. Na sua interpretação, esse conceito auxilia a pensar

[...] no conjunto de disposições e práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres. Nelas é possível identificar estratégias e determinações que, de modo muito direto, instituíram lugares socialmente diferente para os gêneros, ao tratarem, por exemplo, de “medidas de incentivo ao casamento e procriação”. Aqui também se trata de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos, ainda que agora esses sejam observados de um modo mais coletivo - trata-se do “corpo-molar da população”. As relações entre os gêneros continuam, sem dúvida, objeto de atenção, uma vez que distintas estratégias procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, etc. (LOURO, 2014, p. 45)

Para entender essa questão, vale rememorar como historicamente foram forjadas certas representações da condição feminina, especificamente a partir do século XVIII. Esse direcionamento leva à problematização da noção de representação, para a qual se toma de

empréstimo a instigante concepção de Crampe-Casnabet (1991):

[...] uma representação significa o que está presente no espírito; esta presença pode ser mais ou menos adequada à realidade da coisa ou da pessoa representada, pode ir até à deformação figurada dessa realidade e confundir-se, então, com uma produção puramente imaginária, fantasmagórica. O ser representado é sempre segundo, mediatizado relativamente ao sujeito que é a sede da representação. (CRAMPE-CASNABET, 1991, p. 369)

Louro (2014) ajuda a pensar a questão da representação feminina ao longo da história quando afirma que a mesma foi delineada, com seus modos e traços, através de discursos sociais que produzem e reproduzem as representações que fazem sentido para os sujeitos ou um grupo, considerando seu contexto histórico. Portanto, deve-se atentar para como “[...] as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o real [...]”. (LOURO, 2014, p. 103)

Então, pode-se perguntar: de que mulher se falou no século das luzes? A representação é nitidamente marcada pela expressão “metade do gênero humano”, que expressa a ideia de que “[...] a metade feminina existe em relação à metade masculina que lhe confere fundamento e permite a sua definição”. (CRAMPE-CASNABET, 1991, p. 372) O século das luzes produziu um discurso que evidenciava a diferença corporal feminina e apresentava esse sexo de maneira ambígua: ora sublinhando a beleza, o encanto e a atração que a mulher exerce sobre o homem; ora insistindo na sua fraqueza, confundindo qualidades físicas e morais a fim de legitimar um discurso sobre a inferioridade feminina. Inferioridade que se estendia naturalmente a todo seu ser, especialmente às faculdades intelectuais.

Nesse contexto, as propostas educativas que surgiram enfatizaram o caráter prático da formação feminina, acentuando a desigualdade dos papéis entre os sexos. À mulher eram conferidos papéis sociais de esposa e mãe, enquanto determinação natural, que, por extensão, conferia-lhe o direito de ser considerada cidadã.

Perrot (2013) acentua que existem inúmeros discursos sobre as mulheres, uma “avalanche literária ou plástica” presente nas obras dos homens. Contudo, essas obras sempre ignoraram os sentimentos e pensamentos femininos. De maneira geral, as obras dos homens, como os filósofos, por exemplo, sempre acentuaram como elas deveriam ser e o que deveriam fazer.

Na sequência, serão apresentados alguns exemplos de pensadores famosos que expuseram suas opiniões sobre as mulheres. Aristóteles, considerado o filósofo da dualidade

dos gêneros, foi categórico em relação à inferioridade da mulher. Para Perrot (2013), ele é, sem dúvida, de todos os filósofos gregos, o que determina a superioridade masculina, visto que, na sua concepção,

As mulheres se movem nas fronteiras da civilidade e da selvageria, do humano e do animal. São uma ameaça potencial para a vida harmoniosa da coletividade. Como mantê-las afastadas? As mulheres não são apenas diferentes: modelagem inacabada, homem incompleto, falta-lhes alguma coisa, são defeituosas. A frieza da mulher se opõe ao calor do homem. Ela é noturna, ele é solar. Ela é passiva e ele, ativo. O homem é criador, por seu sopro, o pneuma, e por sua semente. Na geração, a mulher não passa de um vaso do qual se pode apenas esperar que seja um bom receptáculo. (PERROT, 2013, p. 23)

O pensamento aristotélico repercutiu em várias gerações de pensadores quando se pensa a diferença entre os sexos, sendo reforçado na Medicina. Posteriormente, os discursos da diferença entre os sexos foram retomados por teólogos, como Tomás de Aquino, no Período Medieval. Segundo Perrot (2013), muitos filósofos procuraram nas Ciências Sociais e na Medicina argumentos consistentes para demonstrar a inferioridade das mulheres.

Evoca-se, como exemplo, Auguste Comte, que influenciou diretamente as estruturas do pensamento moderno. Seu discurso sobre as mulheres não foge à regra dos demais filósofos que acreditam na inferioridade da mulher. Na verdade, Comte enxergou utilidade na mulher para a construção da sociedade moderna. Ele entendia que todos os seres são iguais. Porém, essa igualdade tinha diferenciação radical das funções e disposições. Logo, ele concluiu que a mulher é intelectualmente inferior ao homem, mas tem características importantes, como o poder espiritual e o amor, o que, em sua opinião, é mais importante que a superioridade intelectual. Segundo sua fórmula, “Cansamo-nos de agir, e até mesmo de pensar, mas nunca nos cansamos de amar”. (ARON, 2008, p. 133) Nessa perspectiva, com o dom de amar, cabe à mulher a educação dos cidadãos, para uma sociedade mais solidária.

No entendimento de Fraisse (1991), Comte define que o homem e a mulher nasceram para se completar, e essa ideia desenvolveu-se concomitantemente no registro social e religioso. Como filósofo-profeta de uma nova religião, ele utilizou os fundamentos da Biologia como afirmação para demonstrar a “hierarquia dos sexos”. Assim, denotou que o afeto é dado à mulher e o intelecto ao homem. “Auguste Comte faz variar o par masculino e feminino de acordo com as etapas do seu pensamento; ele é levado a dar várias definições da mulher, sem que por esse fato o sistema diferencial seja realmente modificado”. (FRAISSE, 1991, p. 74)

Segundo Fraisse (1991), as mulheres que estão no coração da reflexão filosófica de Comte são três: sua mãe, sua filha adotiva e, principalmente, Madame Clotilde de Vaux. O encontro de Comte com Clotilde de Vaux, a morte desta e, depois, o culto erigido em sua memória, nada disso modificou fundamentalmente essa estrutura, mas deu-lhe uma nova amplitude. A mudança opera-se essencialmente na linguagem, onde a mulher, filha, mãe e irmã, torna-se um “anjo” para o homem, uma deusa para a humanidade. A nova religião, que destrona a antiga, o Cristianismo, põe a mulher, a virgem-mãe, em primeiro plano. A ideia da complementaridade sexual pode, assim, produzir uma hipertrofia da representação feminina. (FRAISSE, 1991) Para Comte, a mulher é que teria o poder de instruir os cidadãos para conduzir a sociedade rumo ao progresso.

Tambara (1997) cita um poema sobre a relevância das mulheres para os positivistas, não apenas no que se refere ao desenvolvimento da sociedade, mas, também, da felicidade. Acreditava-se que o povo precisa de mães.

Reúna o positivismo ou o ideal, embora, o teu clarão, aurora!
 A iluminar seduz.
 As mulheres do povo as mães que no futuro darão fulgor seguro as novas
 gerações, vão conquistar sem penas, luz! Crença! (o paraíso!) me encher de
 esperança e riso os tristes corações!
 Hoje não se olha o Eterno nem mesmo já se espera, mas sempre, ativo,
 impera o doce, o santo amor!
 Decoram imitando Littré, Darwin e Comte; e a Caridade, a fonte do bem,
 vê sem temor. (VIEIRA *apud* TAMBARA, 1997, p. 79)

Comte, na esteira de Rousseau, acreditava que a sociedade deveria ser dividida em repúblicas, que deveriam ser verdadeiras comunidades, extensões da família. Elas seriam as “pátrias normais”, ou melhor, “mátrias normais”. Salientam-se, pois, feições comunitárias e afetivas, regressando ao mesmo tempo ao imaginário feminino. “Daí também a possibilidade de representar a pátria republicana por meio da figura da mulher”. (MELLO, 2007, p.71)

A partir das reflexões acima, entende-se que a mulher, na concepção positivista, tinha uma grande missão para com a sociedade: cabia-lhe educar os futuros cidadãos, e, por conseguinte, tudo dependia da forma como eles estavam sendo educados. O pensamento doutrinário do positivismo esforçou-se, principalmente, em “[...] demonstrar que as relações existentes dentro da família eram características ou exemplares das diversas relações que podem existir entre as pessoas humanas, e também que a afetividade humana recebia educação e formação na família”. (ARON, 2008, p. 132)

Nesse sentido,

As relações familiares podem ser relações de igualdade, entre irmãos; relações de veneração, entre filhos e pais; relações de bondade, entre pai e filhos; relações complexas de comando e obediência, entre o homem e a mulher. Segundo Auguste Comte, com efeito, é evidente que o homem deve comandar. Ativo e inteligente deve ser obedecido pela mulher, que é essencialmente sensibilidade. Contudo, essa supremacia, baseada de certo modo na força é, de outro ponto de vista, uma inferioridade. Na família, o poder espiritual, isto é, o mais nobre, pertence à mulher. (ARON, 2008, p. 132)

Comte determinou que a mulher deveria zelar da família e da sociedade, e se empenhar intimamente com o sentimento de solidariedade social. Com base nesses argumentos, o filósofo escolheu a mulher como educadora-mor. Entretanto, como afirma Mello (2007, p. 68), “[...] o acesso ao conhecimento, não deveria, de forma alguma, representar uma via de emancipação para o sexo feminino, e sim uma maneira mais sofisticada de reclusão, calcada no sacrifício valores de ‘santa mãe’ e ‘rainha do lar’”.

Assim, formar o homem é a função normal da mulher. A sua instrução deverá sempre ser instituída, tendo em vista esse alto destino, que somente pode se realizar no lar. “Libertar a mulher da oficina e do trabalho exterior, tal deve ser a condição necessária de qualquer plano que tenha por fim fornecer às nossas companheiras uma instrução equivalente à nossa”. (LEMOS *apud* TAMBARA, 1997, p.81)

Para o Positivismo, o ponto crucial se refere à necessidade de instrução das mulheres para funções inerentes ao lar. “Como incitamento para os nobres e delicadíssimos encargos sociais, cumpre à mulher ilustrar e exercitar suas faculdades intelectuais. Se, porém, afastar-se ela de seu objetivo, isto é, de educadora no santuário do lar doméstico, jamais ter-se-á a mulher-mãe”. (TAVARES *apud* TAMBARA, 1997, p. 14)

Ainda para enfatizar a educação da mulher, Tambara (1997) destaca o posicionamento de Mendes,

[...] que tipifica muito bem o posicionamento comtiano com relação às consequências da educação inapropriada à mulher. "Entre as aberrações monstruosas a que tem dado lugar uma concepção anti-científica do progresso, nenhuma deve mais alarmar os corações patrióticos do que a pretensão de criar na mulher um concorrente ao homem, abrindo-lhe o livre acesso das mesmas profissões industriais e científicas. O perigo é tanto maior quanto se apela, consciente ou inconscientemente, para os estímulos inferiores da natureza humana, - a cobiça, o orgulho, a vaidade, - comprimindo o que há de mais nobre em nosso coração, - o apego, a veneração, o amor universal, - a pretexto de melhorar a condição feminina nas sociedades modernas. Ergue-se por estas formas um mundo de rivalidades ente os dois sexos, cuja consequência será a degradação feminina pelo cultivo direto desses instintos egoístas e a compreensão

continua desses móveis altruístas. A essa degradação fatal seguir-se-á o maior embrutecimento do homem pelos atritos de uma luta inevitável e por insuficiência da ação moralizadora da mulher. E desses homens depravados e destas mulheres decaídas só poderá provir uma geração abastardada pela fixação na espécie dos vícios adquiridos por tais antepassados. (TAMBARA, 1997, p. 79)

De acordo com Perrot (2013), com o pensamento positivista, a sociedade moderna consolidou a divisão sexual. Estipulou-se que cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminado. Contudo, a autora constata um triplo movimento no século: “[...] relativo retraimento das mulheres em relação ao espaço público; constituição de um espaço privado familiar predominantemente feminino; superinvestimento do imaginário e do simbolismo masculino nas representações femininas”. (PERROT, 1988, *apud* TAMBARA, 1997, p.180)

Tambara (1997) traz, ainda, uma discussão de caráter moral, quando se julga "pecaminoso" o fato de uma mulher "abandonar o lar", trazendo a destruição da família. Logo, reforça-se a necessidade de educá-la para ser boa mãe de família, a mais sólida base do progresso da humanidade. Para demarcar esse posicionamento, evoca-se o pensamento de Sampaio, segundo o qual:

No dia em que a mulher deixar cair às portas do lar as angélicas asas, sob cujo calor se deverão abrigar os inocentes filhinhos, para correr em busca das vitórias da ciência, apagará a aureola fulgente que a tornava Santa e Venerada. E quando, cansada das fadigas, vencida na luta, voltar ao lar doméstico, este será deserto, mudo, e a sua solidão e a sua mudez a farão reconhecer que, aprendendo muitas coisas que devia ignorar, desapareceu aquela que nunca deveria esquecer: a ciência das mães. (TAMBARA, 1997, p. 79-81)

A mulher, no pensamento positivista, carrega a responsabilidade de construir uma sociedade sólida. Mello (2007) destaca que, até meados do século XIX, elas não eram consideradas indivíduos, mas membros da família, representadas pelo pai e, depois, pelo marido. Sobre esse aspecto da vida da mulher, Fraisse (1991) traz apontamentos que Comte achava relevantes, como o de que elas

[...] estão num “estado de infância radical” pertencem à família, à vida doméstica fundada na hierarquia dos sexos; elas são não iguais, mas as companheiras do homem. Com efeito, para além das suas funções maternais elas são a fonte dos sentimentos sociais e têm uma missão a cumprir no advento do positivismo, a de auxiliares do espiritual; elas representam “o sexo afectivo”. Nessa perspectiva elas não vivem

unicamente confinadas ao espaço familiar, uma vez que lhes é dado um papel na futura religião. O positivismo pode, com efeito, ser abordado tanto pela cabeça como pelo coração. (FRAISSE, 1991, p. 74)

Mello (2007) assegura que a situação da mulher no catecismo positivista era guiar sentimentalmente a sociedade positivista. Seguindo essa linha de raciocínio, Tambara (1997) diz que:

O positivismo caracteriza-se por uma interpretação do papel da mulher na sociedade, de certa forma, contraditória. Ao mesmo tempo em que lhe atribui um papel singular, em termos de destinar à mulher o papel de "formadora" da nova sociedade, também destina-a a uma vida reclusa ao lar, isto é, petrifica-se uma divisão sexual do trabalho onde à mulher era destinada uma função acentuadamente "moralizadora" enquanto que ao homem cabia enfrentar as dificuldades oriundas das atividades exógenas "ao lar". (TAMBARA, 1997, p. 78-79)

Considerando essas reflexões, entende-se a importância da instrução, o reforço da representação direcionada ao papel de esposa, filha e mãe. Na expectativa de difundir a concepção de mulher como "potência civilizadora", como a "redentora", consolidou-se o mito de que "por trás de qualquer grande homem existe uma grande mulher". (TAMBARA, 1997, p. 69) Segundo o autor, o Positivismo apenas fez acentuar os papéis sexuais, com características determinantes de capacidade de decisão, inteligência, força e racionalidade, vinculadas ao homem. E, quanto à mulher, acentuou-se a espiritualidade, sensibilidade e moralidade. Desse modo, para Tambara (1997), as mulheres modernas foram induzidas ideologicamente a lidar com um poder que não possuíam.

O pensamento positivista que vigorou na Europa ocidental e no Brasil culminou com a persistência da educação feminina abrangendo os dons de amar e cuidar. Como afirma Mello (2007), nos anos iniciais do século XX, permaneceu essa tradição, apesar das conquistas da ciência. De acordo o autor, não há dúvidas de que, de todas as concepções sociais, a positivista foi uma das mais influentes. Assim, definiu-se uma educação diferenciada por sexo, o que, por vezes, ocasionou rejeições em relação ao direito à instrução/educação para o sexo feminino.

No Brasil, essas representações foram veiculadas e impregnaram a mentalidade brasileira a partir das primeiras décadas do século XX. Então, firmou-se o ideal de um perfil feminino centrado na docilidade, desprendimento, bondade, que deveria se incumbir das tarefas de esposa e mãe. Nessa direção, instituições como Estado, família, escola e igreja compuseram discursos, como também padronizaram modelos aceitáveis como polidos,

corretos e civilizados em relação ao comportamento de mulheres e homens.

Problematizar a construção e legitimação das representações do feminino requer que se pense com Louro (2001):

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam desta produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas. (LOURO, 2001, p. 25)

Para autora, a construção de identidades sociais, bem como os códigos de conduta, são resultantes de negociações entre sujeito/sociedade. Nesse processo, tende-se a identificar a sexualidade como algo inerente ao ser humano. Todavia, a “[...] sexualidade envolve rituais, linguagens, representações, símbolos. Estes são processos culturais e plurais”. (LOURO, 2001, p.11) Para a autora, não há nada de “exclusivamente natural nesse terreno”. Em uma dimensão histórica, observa-se que “[...] as inscrições de gêneros – feminino e masculino são feitas no contexto de uma determinada cultura. Logo, as identidades de gênero são definidas pelas relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. (LOURO, 2001, p.11)

Enfim, as distinções biológicas e os discursos construídos nessa esteira foram utilizados para explicar as diferenças entre homem e mulher. Sendo assim, as teorias construídas foram usadas e reutilizadas para comprovar que existem “[...] distinções físicas, psíquicas e comportamentais, para indicar diferentes habilidades e os destinos ‘próprios’ de cada gênero”. (LOURO, 2014, p. 49)

2.2 Discutindo o Lugar da Mulher na Sociedade Brasileira

O pensamento europeu sobre as mulheres foi utilizado como modelo para as mulheres no Brasil, desde o período escravocrata. Isso ocorreu porque o país foi colonizado por europeus, que tentaram implantar sua cultura a qualquer custo, avaliada como a melhor e mais civilizada. Segundo Saffioti (2013), no período colonial, o país constituiu-se sob a tradição europeia caracterizada pela hegemonia patriarcal. As mulheres brancas de elite¹⁹,

¹⁹ É válido ressaltar que as mulheres negras, ou seja, as escravas, nesse período, além de serem obrigadas a fazerem serviços domésticos e no campo, eram também usadas como objetos sexuais dos senhores.

nesse período, aos quinze anos, eram educadas para casar e ter filhos. Assim, “[...] essas meninas-mães escapavam ao domínio do pai para, com casamento, caírem na esfera de domínio do marido²⁰”. (SAFFIOTI, 2013, p. 241) A vida das mulheres brancas, da camada social dominante, era cuidar da escravaria doméstica e da criação dos filhos legítimos. Já as mulheres brancas pobres tinham a seguinte possibilidade: trabalhar como costureiras, rendeiras, lavadeiras, fiandeiras, cozinheiras e roceiras, ou prostituição, atividades não valorizadas e mal vistas.

Manoel (1996) traz informações importantes sobre a condição da mulher no Período Colonial, na perspectiva dos viajantes estrangeiros, e informa que:

Essa clausura doméstica, esse afastamento do mundo, a ignorância, que marcaram o espaço da vivência feminina durante o período colonial, adentraram o próprio período do Império. Os depoimentos de viajantes estrangeiros que percorreram o Brasil no século XIX, como Saint-Hilaire e Max Leclerc, citados ignorantes, arredias, que se ocultavam atrás das portas e evitavam contato estranhos, voltadas para a criação dos filhos e a direção da casa e dos escravos domésticos. (MANOEL, 1996, p. 22)

Com a Independência do Brasil, iniciou-se o trabalho de desfazer a imagem de país atrasado, escravista, colonial e primitivo. Entretanto, como observa Louro (2013), no âmbito educacional, as transformações foram pouco significativas, a despeito dos inúmeros questionamentos sobre a falta de financiamento da instrução na maioria das províncias estarem em pauta nos debates do Parlamento, jornais, e até mesmo dos saraus.

De acordo Manoel (1996), com a chegada do século XIX, as mudanças ocorridas na Europa foram impregnado o Brasil gradativamente. O advento da “[...] abertura dos portos para o mercado mundial, a partir de 1808, a urbanização, ainda que incipiente, a penetração do capitalismo e a gravitação no universo do neocolonialismo, trazendo com eles a própria cultura burguesa moderna” (MANOEL, 1996, p.22) foram fatores que fizeram com que se pensasse na modificação de toda a estrutura social vigente, e, por conseguinte, na redefinição social em relação à formação feminina. As oligarquias²¹ perceberam a importância da educação para suas filhas, e, então, tratou de cuidar do polimento sociocultural das mulheres.

²⁰ Cronistas estrangeiros relataram a crueldade com que eram punidas as mulheres solteiras e casadas quando havia uma leve suspeita de que houvesse burlado a vigilância do pai ou do marido em supostos namoricos. (SAFFIOTI, 2013)

²¹ “A palavra oligarquia, entretanto, não é um conceito que adquire concretude apenas por indicar um segmento de classe social. O conceito é concreto porque esse segmento de classe é composto por pessoas reais, que têm nome e endereço, que estabelecem intercruzamentos familiares por meio dos casamentos e compadrios”. (MANOEL, 1996, p. 16)

Vale mencionar que, desde o Decreto de 15 de outubro de 1827, o Governo Imperial havia “[...] estabelecido um currículo não profissionalizante para a educação feminina, voltado para a formação de donas-de-casa, composto das seguintes disciplinas: leitura, escrita, quatro operações, gramática, moral cristã, doutrina católica e prendas domésticas”. (MANOEL, 1996, p. 23) Quase não havia escolas, mas, se as oligarquias quisessem o polimento da cultura de suas filhas, elas eram necessárias.

A instalação de escolas era uma questão da qual o governo, desde Pedro I, vinha se isentando, como ocorreu com a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, quando toda a responsabilidade pela educação primária e secundária foi deixada a cargo dos governos provinciais. (MANOEL, 1996) No entanto, o autor observa que a oligarquia, especialmente a paulista, mostrou sua face contraditória. Seu perfil era modernizante, mas, ao mesmo tempo, conservadora, de maneira que, percebendo a necessidade de educação feminina, buscou apoio nas instituições mais tradicionais para educar suas filhas.

Após quase quatrocentos anos de vivência nos quadros rígidos do tradicionalismo patriarcal, em que a tônica fora a ignorância e a submissão das mulheres, a oligarquia se assustava com o mundo moderno, que exigia a educação feminina. Adianto um ponto: a oligarquia e todas as classes sociais livres da sociedade brasileira se mostravam receosas com a educação das mulheres. (MANOEL, 1996, p. 30)

A “[...] modernidade, naquela altura do século XIX brasileiro, significava muito mais do que máquinas, ferrovias, eletricidade, bancos. Significava, também, e, sobretudo, extensão de direito civis para todos, inclusive às mulheres”. (MANOEL, 1996, p. 30) Para o autor, os espectros da modernidade traziam muitos medos à elite oligárquica. Entretanto, as primeiras manifestações do movimento feminista era o que mais a assustava.

Como pontua Manoel (1996),

Essas ligações foram possíveis por que a oligarquia não pretendeu, de fato, a modernização - pretendeu, sim, avanços naquilo que pudesse significar aumento de produtividade (máquinas, ferrovias, bancos, trabalho assalariado) ou reordenação no âmbito político, mas não via com bons olhos as novas ideias de liberdade, igualdade e profissionalização feminina. O aliado dessa oligarquia conservadora só poderia ser o catolicismo conservador. (MANOEL, 1996, p. 15)

No Brasil, em alguns aspectos, o movimento feminista aparece de forma tênue a partir da segunda metade do século XIX, sendo que “[...] o feminismo se restringia a ser um

movimento ainda brando e emergente de mulheres de classe média e da oligarquia em busca de direitos civis, dentre eles, fundamentalmente, o direito de educação e o direito de voto”. (MANOEL, 1996, p. 30)

Segundo Pinto (2003), no íntimo da oligarquia havia temor em relação ao feminismo, haja vista que ele derivava de núcleos familiares das elites, ou seja, de pais cultos que investiam na educação de seus filhos, mandando-os para grandes universidades no exterior. Segundo a autora, foi de dentro dessas famílias que saíram grandes vozes que se engajaram no movimento feminista.

Nesse quadro, cabe indagar como a oligarquia fez para educar suas filhas conforme os moldes do mundo moderno, sem deixar que elas fossem corrompidas, e que as relações interpessoais e familiares fossem desestruturadas. Ora, a solução foi a aliança entre a elite vigente e a Igreja Católica. Isso já estava acontecendo desde o Período Imperial, quando o Estado brasileiro financiou e estimulou a instalação de escolas católicas com o objetivo de suprir as insuficiências da escola pública e dos professores laicos, desapegados do conservadorismo.

Como salienta Manoel (1996),

No Brasil, o domínio sobre ela foi exercido pela igreja Católica por cerca de 360 anos-259 anos dos quais sob o monopólio educacional dos jesuítas e, depois, mais de um século sob a hegemonia doutrinária do catolicismo ultramontano e conservador de inspiração jesuítica, até a década de 1960, quando o Concílio Vaticano II indicou novos rumos para o magistério católico. (MANOEL, 1996, p. 15)

De acordo com Manoel (1996), resta evidente que as oligarquias, embora almejando a modernização do mundo do trabalho, apoiaram essa iniciativa do Estado porque procuravam manter as mulheres afastadas do idealismo feminista, que trazia como preceito a profissionalização das mesmas. Foi uma troca de favores entre a Igreja e a elite, pois, a Igreja aproveitou-se do momento e criou inúmeros colégios masculinos e femininos como parte da estratégia ultramontana de (re)cristianização da sociedade.

É válido lembrar que houve posicionamentos contrários a essa participação da Igreja na educação. Os positivistas, por exemplo, defendiam a ideia de que, como pré-requisito para a instauração da República, era necessária a separação entre o Estado e a Igreja. Na opinião dos liberais, a supremacia espiritual da Igreja era uma ameaça à República, à modernização do país. Exigia-se a separação entre a Igreja e Estado como “[...] cumprimento da legalidade laica e do seu direito natural, ou, nas palavras de Demétrio

Ribeiro, positivista e ministro da Agricultura do Governo Provisório, tratava-se de pôr a legislação escrita de acordo com a ordem natural da sociedade”. (ROMANO, 1979, p.120, *apud* GOMES; ALMEIDA, 2014, p. 171)

Gomes e Almeida (2014) afirmam que a Igreja Católica precisou se aliar às oligarquias e atender seus interesses educacionais. Dessa forma, as ações no âmbito da educação faziam parte de um projeto para recuperar um lugar central na sociedade, de modo a estagnar o perigo de sua destruição institucional, que foi na França, na época da Revolução Francesa. Segundo Gomes e Almeida (2014), como estratégia, prepararam os membros mais conservadores da Igreja, e atuaram como linha de frente. “Era preciso manter a hegemonia do catolicismo *ultramontano*, preparando intelectualmente os meninos e as meninas ou em última instância a doutrinação popular”. (GOMES; ALMEIDA, 2014, p. 171)

Manoel (1996) reflete que a expansão da rede escolar católica ocorreu em todo o país entre 1859 e 1959. Todavia, isso apenas se tornou possível pela aliança entre a Igreja conservadora e a oligarquia, e com alguns subsídios do Estado. Mas é a própria expressão política do Governo que atende as necessidades socioculturais da elite brasileira em primeira instância. A Igreja Católica dirigiu boa parte do ensino destinado às mulheres, por meio dos seus colégios religiosos, que foram responsáveis pela educação das filhas da elite, reforçando a educação diferenciada dos sexos. Além disso, ela foi a responsável pela administração do maior número de escolas para meninas.

Segundo Gomes e Almeida (2014), os colégios religiosos tinham caráter privado, e não possibilitavam o acesso às camadas desfavorecidas da sociedade, exceto aquelas que conseguiam bolsa. É válido ressaltar que o governo fornecia algumas bolsas, e algumas congregações religiosas tinham como uns dos carismas ajudar os pobres.

O grande desafio das escolas religiosas era “[...] desabrochar nas educandas qualidades essenciais à mulher, oferecendo às alunas um aparato de conhecimentos que a sociedade patriarcal considerava pertinente e apropriado para as meninas e moças das classes sociais economicamente mais abastadas”. (GOMES; ALMEIDA, 2014, p. 172)

Diante dessas informações sobre o poder da Igreja Católica de educar as mulheres, cabe aqui indagar: Quais são os discursos construídos pela Igreja sobre a mulher? Qual é a formação mais adequada para a mulher? Perrot (2013) ensina que a relação entre as religiões e as mulheres sempre foi de poder: tanto poder que as religiões têm sobre as mulheres, quanto o poder das próprias mulheres. Para a autora, as grandes religiões monoteístas faziam as distinções dos sexos, atenuando a diferença de valor entre eles, e exercendo o poder sobre as mulheres.

A Bíblia Sagrada e o Corão, por exemplo, destacam a supremacia do masculino e do feminino de acordo com a ordem de uma Natureza criada por Deus. Um dos temas polêmicos debatidos pelas teólogas feministas é o relato da criação de Adão e Eva. Na interpretação delas, o homem e a mulher teriam sido criados ao mesmo tempo, não havendo diferença em relação à espécie ou formação intelectual dos mesmos. No entanto, a versão adotada pela Igreja Católica é de que eles teriam sido criados um após o outro, sendo “[...] a mulher segunda ou derivada, vinda de um osso sobressalente”. (PERROT, 2013, p. 84)

A Igreja usou esse discurso para explicar a inferioridade da mulher, dando ao homem o poder de governar e salvar a humanidade. Por isso, o “[...] catolicismo é, em princípio, clerical e macho, à imagem da sociedade de seu tempo. Somente os homens podem ter acesso ao sacerdócio e ao latim. Eles detêm o poder, o saber e o sagrado”. (PERROT, 2013, p. 84) Todavia, deixam uma pequena abertura para as mulheres pecadoras: a prece, o convento das consagradas, a santidade. É relevante destacar a representação que a Virgem Maria tem na Igreja. Considerada “rainha da cristandade medieval”, sua representação apenas é aceita pela Igreja pelo fato de ela deixar de ser mulher e passar a ser santa.

Almeida (2006) entende que, nas mais variadas sociedades, organizadas ao longo dos milênios, as religiões sempre tiveram uma participação importante na definição de padrões comportamentais femininos. A referida autora completa dizendo que:

O catolicismo, ao impor às mulheres a imagem da Virgem e Mãe, arquétipos iniludivelmente dicotômicos; o protestantismo, com seus ideais ascéticos e puritanos derivados da doutrina calvinista; o islamismo, infringindo ao sexo feminino as mais pungentes humilhações e cerceamento de liberdade individual. Mesmo as religiões mais primitivas de origem afro ou hindu têm contribuído para imposições de origem cultural e religiosa que, ao longo dos séculos, colocaram as mulheres na crônica do martirólogo da humanidade. (ALMEIDA, 2004, p. 68)

Sendo assim, compreende-se que a Igreja Católica desenhcou a mulher através de simbologia e linguagem mística, buscando “[...] na religião as metáforas e analogias para definir a mulher-mãe com atributos de santa, anjo de bondade e pureza, qualidades que todas deveriam possuir para serem dignas de coabitar com os homens e com eles gerar criar filhos”. (ALMEIDA, 2006, p. 68) Na interpretação da autora, o catolicismo apropriou-se da figura de Maria como simbologia da mulher santa, da representação da pureza de corpo e espírito. Já aquelas que desviassem do caminho de Maria seriam comparadas com Eva, que levou Adão ao pecado, à maldade, à perfídia, e à decadência do espírito e do corpo.

Esse discurso bíblico, adotado pela Igreja, vigorou no Brasil e contribuiu com o processo de implantação dos colégios confessionais católicos femininos. Essas instituições educativas se dedicaram de modo direto à educação feminina, ao polimento de mães e esposas, as quais contribuíram com o desenvolvimento da nação brasileira em fins do século XIX e meados do século XX, datas marcantes para o movimento ultramontano.

Nessa perspectiva,

As escolas católicas tornaram-se estratégias ideológicas da Igreja no seu projeto de restauração no decorrer do período republicano, com objetivo de centralizar e aprofundar o controle da Igreja Católica na sociedade”, constituindo, juntamente com outras instituições religiosas, como asilos, creches, bem como o trabalho catequético em geral “canais privilegiados, através dos quais a Igreja faz passar representações religiosas e éticas. (NUNES, 1986, p. 199, *apud* GOMES; ALMEIDA, 2014, p. 157)

Como descreve Manoel (1996), no final do século XIX, os primeiros passos para a educação feminina já haviam dado um salto, com respaldo na doutrina conservadora católica. Partia-se do pressuposto de que as leis divinas e naturais tinham determinado as tarefas domésticas como dons próprios das mulheres, e as atividades sociais e cívicas como dons masculinos. Dessa forma, toda proposta de profissionalização feminina ou concessão de direitos cívicos às mulheres era compreendida como um ataque às leis criadas por Deus, um retrocesso à barbárie, à destruição da sociedade civil.

Em relação ao campo educacional, de acordo com as leis naturais, ofertava-se às mulheres uma educação inferior a do homem, e a prática da coeducação era reprovada pela sociedade. Manoel (1996) explicita que essa distinção na educação dos dois sexos era considerada essencial para o sustento da estabilidade moral e social, em conformidade com a doutrina estabelecida por Pio XI, na sua *Encíclica Divini Ilius Magistri*.

Como salientam Gomes e Almeida (2014, p. 170), o movimento ultramontano disseminava a “[...] ideia de que as mulheres deveriam ser submissas ao marido, não mais como uma serva, e sim como uma companheira fundamental na incorporação das normas *tridentinas* e na promoção da moralidade do espaço doméstico”. Por conseguinte, o destino das mulheres era exercer seu poder nos ambientes domésticos, e, sobretudo, ensinar novos homens, ajudando na construção e na manutenção da ordem social.

Portanto, a tarefa da Igreja era ofertar uma educação capaz de modelar o caráter da aluna no bojo dos preceitos e valores cristãos. Os objetivos educacionais deveriam estar voltados a fazer com que a educanda absorvesse esses preceitos morais e religiosos através

“[...] da prática de virtude, do conhecimento das verdades religiosas e da assimilação dos bons exemplos preservados pela histórica”. (MANOEL, 1996, p. 31)

Portanto, os objetivos da educação feminina católica dividiam-se em dois segmentos distintos e complementares: a educação e a instrução. A educação que se desejava para as mulheres era voltada para prendas domésticas e a moral. E a instrução seria culta, baseada nos conhecimentos científicos, introduzindo a educanda no universo das Ciências Naturais, da Matemática, da Geometria, podendo, inclusive, dar-lhe uma profissionalização.

Para muitos intelectuais, a educação feminina era o suficiente para a mulher do século XIX, ao passo que a instrução poderia causar danos à ordem social. Para compreender esse pensamento, Manoel (1996) explicita a ideologia positivista em relação à educação feminina, ao dizer que:

Intelectuais de extração liberal e positivista, como Teixeira Mendes, Tito Lívio de Castro e José Veríssimo, embora aceitassem a educação feminina, recomendavam que ela não ultrapassasse os limites da formação de donas-de-casa e mães de família. José Veríssimo, aliás, ia mais longe. Aceitava, e recomendava, a educação feminina, para que as mulheres pudessem ser boas mães. Entretanto, diz ele no seu livro *A educação nacional* que, dado serem as mulheres menos inteligentes do que os homens, elas não devem receber instrução em matemática e outras disciplinas científicas [...]
[...] Em 1851, o Barão do Rio Branco, em uma série de artigos de jornal, intitulados “Cartas do amigo ausente”, definiu um projeto de “revolução dentro da ordem” para a educação feminina, educação que deveria constituir-se apenas de prendas domésticas e outras disciplinas que pudessem formar damas prendadas e boas donas-de-casa. No mesmo texto, o Barão dizia não aceitar a concessão de direitos políticos às mulheres porque “... Deus nos livre de um mulherio eivado dessa lepra. Onde iríamos parar com essa república de publicitas de saias, quem iria resistir à sedução dessas varoas? (MANOEL, 1996, p. 30-31)

Defendia-se, para as mulheres, apenas algumas noções de conhecimento científico. Nessa perspectiva, a Igreja Católica atuou e ofereceu instrução, contribuindo para formar uma sensibilidade mais aguda em relação à maternidade e à infância, tanto no mundo da afetividade quanto no do saber. (DEL PRIORE, 1998)

Estudos apontam que as últimas décadas do século XIX direcionaram para a necessidade de educação da mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. Para Almeida (2006), o modelo padrão de mulher, criado desde meados do século XIX, retirado dos arquétipos do Cristianismo, exaltavam a cultura vigente, indicando formas de comportamento em que se estipulam virtudes femininas, como castidade e abnegação. Então, acaba-se “[...] forjando

uma representação simbólica de mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na qual o perigo era principalmente representado pela sexualidade”. (ALMEIDA, 2014, p.68) Consequentemente, essa forma de pensar trouxe a degradação da mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual.

Louro (2013) descreve com detalhes quais eram os requisitos básicos para uma mulher aceitável e de virtudes para a sociedade.

Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. (LOURO, 2013, p. 447)

Finalmente, o destino da mulher no Brasil, no século XX, já estava posto. Nesse período, grande parte da população ainda era constituída por moradores da zona rural e analfabetos. Para o Brasil recentemente republicano, isso era um atraso que somente poderia ser resolvido com a educação, e as mulheres seriam o suporte para solucionar o atraso cultural do país.

Após a Proclamação da República, em 1890, Veríssimo (1985 *apud* LOURO, 2013) apontou para uma “nova educação” para a mulher, e elaborou um “programa” que entendia como mais adequado, como exposto a seguir:

Todo programa de educação há de atender a duas condições, o interesse do educando e o interesse da coletividade em vista da qual se faz a educação. O interesse do educando é indicado pela natureza ou emprego da atividade a que ele se destina; o da coletividade, pelas suas condições e prospectos no meio das outras sociedades humanas. A mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra dos seus filhos, confidente e conselheira natural do marido, guia da sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os seus deveres correlativos a cada uma destas funções. Nem as há, ou pode haver mais difíceis, nem mais importante e consideráveis e, portanto, mais dignas e mais nobres e, se houvessem de ser desempenhadas na perfeição, requerer-se-iam na mãe da família mais capacidades do que têm de comum ainda os mais capazes chefes de Estado. Se esse ideal, como todos os ideias não pode ser atingido, nem por isso devemos abandoná-lo, porque, em moral, para alcançarmos o mínimo compatível com a imperfeição humana, havemos de pretender o máximo. (VERÍSSIMO, 1985, p. 122, *apud* LOURO, 2013, p. 448)

Gomes e Almeida (2014) concluem que as mulheres foram consideradas

protagonistas na restauração da sociedade brasileira. Nelas, havia equilíbrio e docilidade, o que manteria o marido no caminho da moral, e, conseqüentemente, o faria agir corretamente na política, nos negócios e na vida social. Daí o ditado popular: “atrás de todo grande homem existe uma grande mulher”. As autoras afirmam, ainda, que as mulheres, no pensamento da Igreja, deveriam se encaixar no sistema conservador, reagindo fortemente contra as ameaças da ideologia liberal.

Dentro do processo do catolicismo ultramontano, as mulheres dos séculos XIX e XX tinham o dever, consciente ou não, “[...] de educar e preparar seus filhos segundo as tradições católicas, pois, esperava-se que no futuro esses fossem os prováveis dirigentes da sociedade e que, por sua vez, estivessem ligados à Igreja Católica”. (AZZI, 1984, p. 13, *apud* GOMES; ALMEIDA, 2014, p. 172) No público ou no privado, elas deveriam alimentar, diariamente, a imagem de “rainhas do lar” e “anjos tutelares”, não podendo ir contra a sua natureza.

Cabe, então, enfatizar os colégios religiosos como instituições construtoras de mulheres “rainhas do lar”. Gomes e Almeida (2014) apresentam as possibilidades de acesso à educação nessas instituições, e afirmam que:

O internato, ao contrário do que podia parecer, não substituíra o externato e o semi-internato, mas configurava o caráter elitista e conservador. Todavia, o externato e semi-internato permitiam receber alunas de todas as classes sociais, entre eles os mais pobres. Outrossim, o internato só recebia educandas da classe mais rica, oriundas das oligarquias cafeeiras, destinadas a formarem a nova sociedade, pois, pagavam por seus estudos. (GOMES; ALMEIDA, 2014, p. 166)

No espaço planejado para receber as alunas e as colocar em contato com os preceitos católicos, cruzariam informações com o mundo interior e exterior, dando sentido e valores simbólicos ao mundo material e espiritual, constituindo uma sólida cultura católica. É válido ressaltar, como pontuam Gomes e Almeida (2014, p. 168), “[...] que os colégios religiosos para as mulheres com seus internatos é uma prática pedagógica que remonta suas origens nos mosteiros e escolas monacais da Idade Média”, cuja finalidade era aperfeiçoar sua espiritualidade, afastando-as do mundo material e do pecado mundano.

Dessa forma, ao terminarem os estudos, as meninas estariam aptas a combater o mal e disseminar o catolicismo por toda a sociedade. Ao concluírem os estudos, as mulheres deveriam ser encarregadas de preservar a família dentro da ordem tradicional, assim como apresentar a nova composição do catolicismo reformado, tanto no espaço doméstico como

fora dele, através de ações caridosas.

Nesse contexto, operou-se uma aliança entre o Cristianismo e o Positivismo. Afinal, as duas doutrinas convergiam em relação à organização da sociedade e da moral autoritária. Gomes e Almeida (2014) mostram o quão importante era o papel das mulheres em ambas as doutrinas, “[...] guardiãs da moral e do culto religioso, resultante da reprodução rotineira de seu cotidiano, onde são transmitidos os símbolos e signos de uma cultura”. (GOMES; ALMEIDA, 2014, p.172) O Positivismo, portanto, interferiu indiretamente na educação das mulheres, e acabou influenciando as relações familiares.

Nesses termos, a educação para as filhas da elite era ofertada como polimento da cultura, por meio de disciplinas como: o ensino da leitura e da escrita; noções básicas de matemática; ensino do piano e do francês; habilidades manuais com a agulha; habilidades culinárias; e formas de lidar com as criadas e serviçais. “Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da Igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens”. (LOURO, 2013, p. 446)

Em suma, existiam diferentes concepções predestinadas às mulheres durante os séculos XIX e XX. Segundo Almeida (2004), predominou e foi aplicada a muitos grupos sociais a ideia de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”. Para muitos estudiosos, “[...] não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que o destino primordial - como esposa e mãe - exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios”. (GOMES; ALMEIDA, 2014, p. 175-176) A mulher deveria ser, sobretudo, mãe virtuosa, espinha dorsal da família, educadora das gerações do futuro, e, pela ótica dos republicanos, exercer a função de formadora dos futuros cidadãos.

Diante disso, compreende-se a relevância que a educação feminina assumiu no contexto brasileiro, principalmente a partir dos últimos anos do século XIX, assim como o modelo de escola confessional atendeu aos anseios reformadores da Igreja e das oligarquias. Nesse sentido, dar-se-á ênfase à discussão do magistério como espaço de formação feminina, pois esta pesquisa trata do Curso Normal em uma escola católica, no interior de Goiás, que não somente habilitava a mulher para ser mãe, esposa, mas, também, para o professorado, umas das profissões que, nas acepções em voga, requer o dom maternal. Portanto, no próximo tópico, debruça-se sobre as práticas, currículo e representações acerca do magistério.

2.3 O Magistério Como Espaço de Formação Feminina

Almeida (1998) traz informações elucidativas em relação ao magistério, um trabalho essencialmente feminino. Para a autora, historicamente, o magistério tem sido considerado um espaço que tem como prioridade formar mães/professoras, não havendo distinções sociais entre ambas, afinal, as duas estariam cumprindo o papel que a natureza as destinou. Por essa acepção, o magistério feminino faz parte do processo regulador imposto pelo “[...] sistema capitalista, [e] encontra-se atrelado a esse modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e é acentuado pelo controle que o sistema social pretende exercer sobre as mulheres, nesses mesmos planos”. (ALMEIDA, 1998, p. 63)

Diante disso, abordar-se-á o processo de feminização do magistério, atentando para o processo de formação das mulheres. Nesse percurso, será mostrado, de um lado, o curso magistério como o impositor de normas e condutas referentes à mulher; e, de outro, o magistério abrindo espaço para a emancipação da mulher no mundo do trabalho.

É relevante retomar o discurso proeminente de alguns intelectuais, os quais afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma ligação direta com o trabalho com as crianças, pois seriam as primeiras e “naturais educadoras”. Logo, seria correto responsabilizá-las pela educação escolar da infância. Nesse discurso, compreende-se a maternidade e o matrimônio como deveres fundamentais das mulheres, verdadeira vocação, sendo que qualquer outra atividade profissional seria uma ofensa à sociedade. No entanto, conforme Louro (2014), o magistério recebeu reconhecimento como profissão adequada às mulheres, ao incorporar atributos tradicionalmente associados a elas, como doçura, sensibilidade, cuidado e moral.

Segundo Louro (2013), a origem do processo de “feminização do magistério” remonta a meados do século XIX, quando algumas províncias criaram as primeiras escolas normais com o intuito de formar professores. Para a autora, existem características marcantes nas formas como se deu a feminização do magistério no Brasil, ainda que haja semelhanças a processos que ocorreram em outros países. Aqui, o magistério tornou-se uma profissão permitida e indicada para mulheres, ou seja, “[...] o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa de fato feminizar”. (LOURO, 2014, p. 99)

Louro (2013) demarca que, para se tornar professora ou professor, as pessoas deveriam ser:

[...] de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente a mesmas. Ler escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2013, p. 444)

Embora a exigência para ser professor ou professora fosse uma vida pessoal modelar, Louro (2014) destaca distinções entre os sexos nas funções e expectativas dentro do ambiente escolar, demarcando que

[...] são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras “honestas e prudentes” ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequadas a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas. (LOURO, 2014, p. 99-100)

Com passar do tempo, a sala de aula já não era mais tão atrativa aos homens, devido aos baixos salários, de forma que poucos procuravam o Curso Normal. Conseqüentemente, os argumentos a favor da instrução feminina se fortaleceram, o que direcionou a estrutura do magistério.

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres - das mães. A esses discursos vão se juntar a nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. (LOURO, 2014, p. 100)

É interessante observar que o casamento, para as mulheres das classes médias e dominantes, era uma forma de ascensão e/ou de manter uma posição social. Segundo Almeida (1998), se fosse difícil conseguir um casamento, essas moças precisavam, para não serem um peso para a sociedade ou terem de viver da caridade alheia, obter um meio de sobrevivência, proporcionado por uma profissão digna. Nesse terreno, o exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado aceitável para as mulheres.

[...] à época, o trabalho mais atraente à mulher de classe média letrada [...]

ser professora, na opinião de grande parte da sociedade, era ter a profissão ideal da mulher, que possuía uma moral mais elevada que o homem, é mais delicada e indulgente com as crianças, além de doce, carinhosa, sentimental e paciente. (ARAÚJO, 1993a, p.79, *apud* ALMEIDA, 1998, p. 61-62)

De acordo com Louro (2014), a representação acerca do magistério foi transformada. As professoras passaram a ser vistas como mães espirituais, as quais deveriam enxergar em cada aluno ou aluna seu próprio filho ou filha. Assim, instituições que foram abertas, no início, para ambos os sexos, embora os regulamentos estabelecessem que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, foi se feminizando. Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, foi iniciada por homens, e, no caso brasileiro, por religiosos.

É importante ressaltar como se deu o processo da saída dos homens do magistério, legitimando essa carreira como essencialmente feminina. Conforme Louro (2013), essa tendência, também observada em outros países, teria vínculo com o processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. Esses fatores, como também a ampliação das atividades do comércio, constituíram novos sujeitos sociais, com novos hábitos e comportamentos tipicamente urbanos.

Almeida (1998) entende que:

A feminização do magistério no Brasil pode ter tido várias causas, que vão das mudanças dos ideais burgueses no período, aliando-se a novas concepções sobre o trabalho remunerado exercido pelas mulheres, acrescidas de uma ideologia que pregava a liberdade, a autonomia, a independência econômica para os homens e a submissão e subordinação das mulheres. (ALMEIDA, 1998, p. 74)

O lugar da mulher no magistério foi provido pelo aumento do número de vagas e pelo abandono desse campo profissional pelos homens. Era considerado desonroso e até humilhante para os homens exercerem o magistério.

A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foi um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, eram elas a grande maioria nesse nível de ensino. Porém, a instituição era frágil e propedêutica, e, em São Paulo, por volta de 1890, após a Proclamação da República e com a reforma efetivada por Caetano de Campos foi que a escola normal estabeleceu-se mais seriamente no sistema escolar e principiou a se desenvolver e adquirir um determinado prestígio. Mesmo assim, a concepção implícita na frequência das escolas normais pelas mulheres, e na educação feminina de um modo geral, continuava

atrelada aos princípios veiculados de ela ser necessária não para seu aperfeiçoamento ou satisfação, mas para ser a esposa agradável e a mãe dedicada. Isso também legitimava sua exclusão de outros níveis de ensino e justificava currículos que privilegiavam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas. A esse respeito, homens e mulheres concordavam, embora houvesse algumas divergências e um certo consenso quanto à necessidade da mulher instruir-se e educar-se, desde que mantida dentro de certos limites que não representassem risco às normatizações sociais vigentes. (ALMEIDA, 1998, p. 62-63)

Outro entendimento é o de que o processo de “feminização do magistério” efetivou-se em consequência da intervenção e controle do Estado sobre a docência, isto é, “[...] a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários”. (LOURO, 2013, p. 450) A partir de então, o magistério passou a ser associado a características “tipicamente femininas”.

Mas cabe ressaltar que havia limites para as professoras no exercício da docência. Era aceitável e natural a mulher ser professora de escola primária, mas, se fosse professora do ensino secundário ou superior, ela estaria “[...] exposta ao desprezo dos homens que as consideravam intrusas, ‘celebralinas’, como dizia Collete Yver: são mulheres que não casam, e que, não cumprem seu destino de mulher”. (PERROT, 2013, p. 127)

Nesse processo, constituiu-se, para as mulheres, uma concepção de trabalho fora de casa, enquanto ocupação transitória, a qual elas deveriam abandonar se isso colocasse a missão de mãe e esposa em risco. Louro (2013) explica que:

O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento de casamento, ou para as mulheres que ficassem sós- as solteironas e viúvas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho acabaria contribuindo para que os seus salários mantivessem baixos. Reforçava-se, também, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de um só turno, o que permitia que elas atendessem suas obrigações domésticas, no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido- supostamente, um “um salário complementar”. Com certeza não se considerava as situações em que o salário das mulheres era fonte de renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas [...] Afinal o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo para ele era visto não apenas como um sinal de sua capacidade provedora, mas também como sinal de sua masculinidade. (LOURO, 2013, p. 453)

Em suma, apesar de a profissão docente se estruturar por meio do estereótipo do dom maternal, ela representou o primeiro passo dado pelas mulheres na conquista de instrução e ingresso no campo profissional. Essa profissão, no início, associada ao dever

sagrado e sacerdócio, tornou-se, na segunda metade do século XX, alvo das acusações e denúncias de ser responsável pela proletarização do magistério. “Ao incorporar que o magistério era um trabalho essencialmente feminino, essas mesmas teorias acabaram por promover distorções analíticas quando alocaram no sexo do sujeito a desvalorização da profissão”. (ALMEIDA, 1998, p. 19)

Cabe destacar, no entanto, que ao ingressarem na profissão docente, as mulheres romperam estruturas de desigualdade social, resistiram, questionaram padronizações vigentes no sentido de conseguir algo além do que lhes concedia o poder masculino. No próximo tópico, destacam-se os movimentos feministas que abrangem não somente as profissionais da educação, mas todas as mulheres que conquistaram seus espaços no mercado de trabalho e reestruturaram seu lugar na sociedade e na família. Ou seja, o lugar da mulher é onde ela quiser.

2.4 Os Movimentos Feministas no Início do Século XX

O século XIX marca o nascimento do feminismo, que é, segundo Fraisse e Perrot (1991, p. 09), “[...] palavra emblemática que tanto designa importantes mudanças estruturais (trabalho assalariado, autonomia do indivíduo civil, direito à instrução) como o aparecimento colectivo das mulheres na cena política”. O feminismo nasceu na França, apoiado na ideia de igualdade dos indivíduos. Mas, a despeito da trajetória desse movimento desde o XIX, pode-se afirmar que as representações de pureza, docilidade, moral cristã, maternidade, patriotismo e outros tantos predicados, continuaram vinculados ao sexo feminino ao longo desse século e dos seguintes.

Segundo Pinto (2003), o primeiro indício do movimento feminino organizado aconteceu na Europa, logo após a Revolução Francesa. A partir daí, as mulheres se organizaram para reivindicar direitos políticos e romper com o sistema patriarcal que estava imposto a elas. Na segunda metade do século XIX e no século XX, as lutas e manifestações esparsas cederam lugar a uma campanha organizada, com o objetivo de conquistar direitos políticos, como o de votarem e serem votadas. Esse movimento sufragista se alastrou por toda a Europa e pelos Estados Unidos, construindo a primeira manifestação de feminismo organizado no mundo.

Pinto (2003) afirma que o movimento feminista no Brasil teve fases importantes. A primeira delas teve como foco a luta das mulheres pelos direitos políticos, mediante a participação eleitoral, como candidatas e eleitoras, e contou com o protagonismo de Bertha

Lutz, que lutou até sua morte pelos direitos das mulheres. O primórdio do movimento feminista, para Pinto (2003), é chamado de feminismo “bem-comportado”, e tem característica de movimento organizado. Essa primeira fase começou na virada do século XIX e se estendeu até meados do século XX.

Almeida (1998) afirma que o início do movimento feminista no Brasil aconteceu de forma branda, na virada do século, sendo liderado, primeiramente, por uma elite feminina letrada, culta e com poder aquisitivo relevante, que seguiu o exemplo europeu e norte-americano. Na segunda fase do movimento feminista, por sua vez, é possível identificar mulheres intelectualizadas, que escreviam para jornais, além de anarquistas e operárias.

Vale ressaltar que o surgimento do Partido Republicano Feminino, fundado em 1910, teve grande participação na história do movimento feminista, representando a afirmação da ruptura do conservadorismo. O pequeno partido político tornou-se representante dos interesses das mulheres no âmbito político, com a defesa do direito do voto, da emancipação e independência. Contudo, nos últimos anos da década de 1910, o Partido Republicano Feminino desapareceu.

Em 1918, Bertha Lutz retornou ao Brasil, depois dos estudos em Paris, onde teve contato com as sufragistas parisienses. Segundo Pinto (2003), ela tinha facilidade em transitar entre a elite política da época. Em 1922, fundou a Federação Brasileira para o Progresso Feminino, que se espalhou por todo país na luta por direitos políticos. Essa instituição contava com várias mulheres, filhas de intelectuais, militares e políticos dedicados a profissões urbanas, além de grande número de professoras, advogadas, engenheiras. (PINTO, 2003) Tratava-se, portanto, de um grupo diversificado, que buscava pressionar o governo e a sociedade pela conquista de direitos políticos.

[...] a luta das mulheres cultas e das classes dominantes se estruturava a partir da luta de voto, não era tão-somente porque colocava como a luta do momento nos países centrais, mas também porque encontrava respaldo entre membros da elite e conseguia respeitabilidade até na conservadora classe política brasileira. Era, portanto, um feminismo bem-comportado, na medida em que agia no limite da pressão interclasse, não buscando agregar nenhum tipo de tema que pudesse pôr em xeque as bases da organização das relações patriarcais. (PINTO, 2003, p. 26)

Para autora, houve diversas formas de luta na campanha pelo voto em todo país. Algumas se elegeram e se tornaram destaque em seus estados; outras se organizaram e mobilizaram a região pelo direito ao voto. Em 1932, o Colégio Eleitoral incluiu as mulheres no direito de votarem e de serem votadas. Mas, a batalha não parou por aí.

Na virada do século XX, trabalhadores se organizavam em busca de autonomia política, pautados na ideologia do Socialismo e Anarquismo. Segundo Louro (2013), fortes argumentos sobre a importância da instrução como ferramenta de libertação para a mulher estavam presentes nos jornais libertários. As escolas libertárias se preocupavam com a instrução feminina, e havia estímulo à participação das mulheres em reuniões, palestras e discussões, dando força ao movimento operário e feminista.

As primeiras décadas do século XX, no Brasil, apontam para mudanças socioeconômicas ocasionadas pela implantação do regime republicano, e, também, pelo processo de urbanização e industrialização. Essas transformações causaram efeitos na mentalidade da sociedade da época, incluindo as primeiras reivindicações feministas. (ALMEIDA, 1998) Nessa conjuntura, a domesticidade das mulheres foi repensada.

As transformações sociais produzidas pela industrialização e a urbanização favoreceram e deram fôlego ao movimento feminista, que reivindicava direitos políticos, educacionais e profissionais. Esse quadro levou as “[...] mulheres a vislumbrar no magistério um espaço profissional que se adequasse ao que delas se esperava em termos sociais e àquilo de que realmente precisavam para ir ao encontro de um futuro com mais independência e menos opressão”. (ALMEIDA, 1998, p. 74)

O impacto do movimento feminista internacional na sociedade brasileira se concretizou a partir de meados do século XX. No que tange ao magistério, já feminizado, aos poucos, houve várias conquistas, como jornada de trabalho compatível, salários não diferenciados do dos homens, aposentaria completando 25 anos de serviços, licenças maternidade e saúde, entre outros benefícios.

Quanto ao significado do movimento feminista, Almeida (1998) afirma:

A ideologia feminista, centrada num grupo de mulheres de melhor extrato social, tinha desse grupo uma imagem própria que, embora preocupada com o destino da sociedade, concentrava em si o poder de renovação dessa mesma sociedade que oprimia e subordinava seu sexo em todas as camadas sociais. Sua principal força motivadora estava na crença de um suposto poder que poderiam conseguir por meio da instrução. Esse poder possibilitaria a apropriação de maiores direitos públicos e privados e libertaria o sexo feminino da subordinação e da opressão. As mulheres, paradoxalmente, também não quiseram desprender-se de uma outra esfera de poder, aquela que era de seu domínio, ou seja, sua capacidade reprodutiva e de controle do espaço privado. (ALMEIDA, 1998, p. 67-69)

Para a autora, a necessidade de novos sujeitos sociais para o desenvolvimento de novos costumes e mentalidades quanto ao trabalho feminino transpareceram nas

reivindicações na imprensa feminina e educacional. De acordo com Almeida (1998),

Na realidade, uma boa parte das reivindicações femininas feitas através da imprensa era em relação ao seu próprio bem-estar na profissão e nas exigências por educação para as meninas. Na defesa da co-educação, as professoras viram a possibilidade de ampliar o seu espaço profissional e garantir um trabalho assalariado, fator importante para sua emancipação econômica. O magistério possibilitava uma inserção social mais ativa e as mulheres poderiam exercer maior influência sendo professoras, havendo também a possibilidade de promover mudanças sociais, políticas e espirituais e veicular valores como uma maior igualdade social e sexual, a tolerância e a diminuição dos preconceitos, assim como a conversão religiosa entre os alunos e seus pais. (ALMEIDA, 1998, p. 70-71)

Costa (2005) mostra que o movimento feminista brasileiro não aconteceu isolado, de forma homogênea, separado do contexto mundial. Como destaca a autora, após um pequeno período de relativa desmobilização, o feminismo ressurgiu no contexto dos movimentos contestatórios dos anos 1960, tomando como exemplo o movimento estudantil na França; as lutas pacifistas contra a guerra do Vietnã, nos Estados Unidos; e o movimento hippie internacional. Ele passou a ser “[...] pensado não apenas como uma bandeira de luta mobilizadora, mas como um questionamento profundo dos parâmetros conceituais do político”. (COSTA, 2005, p. 03)

Mesmo com o Golpe Militar, Pinto (2003) afirma que, no início dos anos 1970, ressurgiu e desenvolveu o movimento feminista. Para a autora, “A maioria das militantes feministas dos primórdios do feminismo no Brasil esteve envolvida ou foi simpatizante da luta contra a ditadura no país, tendo sido presas perseguidas e exiladas pelo regime”. (PINTO, 2003, p.45) Esse movimento levantou a discussão política de questões até então vistas e tratadas como de caráter privado. No mais, quebrou a dicotomia público-privado, base do pensamento liberal sobre as especificidades da política e do poder político. Afinal, nessa acepção, o conceito de público significa tudo aquilo que diz respeito ao Estado, instituições e à economia, sendo o privado relacionado ao ambiente doméstico, familiar e sexual.

O feminismo

[...] chamou atenção das mulheres sobre a maneira como somos levadas a contemplar a vida social em termos pessoais, como se tratasse de uma questão de capacidade ou de sorte individual [...] As feministas fizeram finca-pé em mostrar como as circunstâncias pessoais estão estruturados por fatores públicos, por leis sobre a violação e o aborto, pelo status de “esposa”, por políticas relativas ao cuidado das crianças, pela definição de

subsídios próprios do estado de bem-estar e pela divisão sexual do trabalho no lar e fora dele. Portanto, os problemas pessoais só podem ser resolvidos através das ações políticas. (PATEMAN, 1996, p. 47, *apud* COSTA, 2005, p. 03)

Para a autora, o novo movimento feminista significou uma redefinição do poder político e da forma de entender a política ao questionar os espaços privado e doméstico. No mais, trouxe novos questionamentos para o espaço público, e, também, a necessidade de criar novas condutas, práticas, conceitos e dinâmicas.

Vale destacar que as lutas femininas conquistaram vitórias significativas. Todavia, no que se refere ao magistério, a discriminação estava enraizada nas ideologias de dom maternal e domesticidade. Almeida (2006) afirma que as mulheres usaram essa dimensão a seu favor, afinal, precisavam trabalhar. Não para sobreviverem, na maioria dos casos, mas por realização social. Ao término, ser professora tinha maior prestígio e respeito que outras profissões, como: parteiras, governanta ou costureira; além do que, pagava-se melhor. Outra vantagem era a de sair sozinha e adquirir conhecimentos. Por assim ser, as reivindicações feministas não foram somente econômicas e emancipatórias, mas, também, culturais e sociais.

Pelo que foi dito, percebe-se que a criação de escolas normais contribuiu com a formação e emancipação feminina. Considerando a importância dessas instituições na educação das mulheres, apresenta-se, a seguir, a *Escola Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*, destacando seu papel na instrução feminina Morrinhense.

CAPÍTULO III

CURSO NORMAL DO “COLÉGIO DAS FREIRAS”

Em Goiás, a criação da primeira Escola Normal teve início no final do século XIX, na antiga Capital do estado, instalada no prédio do Liceu. Segundo Bretas (1991), o Curso Normal na referida instituição teve início sem regulamentos estabelecidos e em meio a muitas dificuldades. Canezin e Loureiro (1994) afirmam que uma das dificuldades centrais foi a baixa frequência do alunado, associada à oferta do ensino para ambos os sexos, fato que, à época, representava uma enorme preocupação por parte das famílias quanto à integridade das mulheres.

A Escola Normal Oficial passou por altos e baixos, entre criação, instalação, fechamento e equiparação, até o ano de 1901. Nesse ano, ocorreu a eleição de José Xavier de Almeida para presidente do estado, governo no qual a escola foi restabelecida.

Um fator que auxiliou a consolidação da Escola Normal em Goiás foi o advento dos grupos escolares a partir dos anos 1920, uma vez que somente poderia receber nomeação para ministrar aulas nesses estabelecimentos quem portasse o diploma de normalista. Com a Lei nº 694, de 27 de julho de 1921, promulgada pelo governo do estado, prescreveu-se que todo professor de escola primária teria que ser portador de diploma do Curso Normal. Segundo Bretas (1991), essa determinação possibilitou o surgimento de novas instituições, propiciando a abertura de escolas pelo interior do estado de Goiás, incluindo Morrinhos.

Tendo isso em vista, o presente capítulo tem por objetivo apresentar a história da *Escola Senador Hermenegildo Lopes de Moraes* e seu papel na instrução feminina morrinhense. Desse modo, apresentam-se aspectos referentes ao cotidiano, organização, normas disciplinares, rituais e práticas simbólicas de sua cultura escolar.

3.1 Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes

Conforme Bretas (1991), um aspecto que contribuiu para o crescimento do número de mulheres na Escola Normal em Goiás, de modo geral, foi a dedicação delas aos estudos, no que superavam os rapazes. O autor afirma que, com apoio da Igreja, várias escolas foram criadas no estado, e, nelas, ao contrário do que ocorria nas escolas públicas, não se operava com o princípio da coeducação, promovendo a separação entre rapazes e moças. Esse fator

fez com que o Curso Normal passasse a ser visto com bons olhos, além do que o papel da mulher na educação começou a ser visto como fundamental.

Essa assertiva de Bretas (1991) quanto ao alunado da antiga *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes* é confirmada em documentos arquivados no *Colégio Estadual Sylvio de Mello*, depositária dos arquivos daquela. Nas listas dos candidatos a partir do ano 1937, é possível constatar que o Curso Normal do *Colégio das Freiras de Morrinhos* era exclusivamente feminino.

O currículo desses cursos, segundo Bretas (1991), incluía estudos voltados para tarefas domésticas e fidelidade religiosa. E, curiosamente, nessas escolas estudavam, basicamente, pessoas com poder aquisitivo elevado.

[...] muitas famílias preferiam matricular suas filhas no curso normal do Colégio Santana. Entre estas se podiam contar as famílias Caiado, Alves de Castro, Fleury, Curado, Alencastro, Moraes, Jardim, Almeida, Amorim, Félix Souza, famílias que podiam pagar escola para seus filhos. (BRETAS, 1991, p. 471)

Essa característica do currículo, no entanto, não se constitui um contrassenso; ao contrário, dá uma dimensão dos papéis definidos para as mulheres. Afinal, o discurso em voga traduzia o anseio da sociedade por uma educação que aprimorasse seus atributos supostamente “naturais”.

A primeira Escola Normal da cidade de Morrinhos tinha caráter público e foi inaugurada em 1929. Segundo Reis (1979), seu pertencimento a uma família de políticos facilitou a conquista de recursos e materiais pedagógicos para a manutenção da mesma até que o governo estadual a regularizasse. Percebe-se, portanto, certo voluntarismo em torno da criação dessa escola, ou seja, uma dependência em relação a políticos locais, visto que a iniciativa de sua criação esteve ligada a mulheres de famílias de políticos.

Conforme Silva (1995), em janeiro de 1931 foi realizada a primeira reunião da diretoria com o corpo docente para legalizar a situação da Escola Normal de Morrinhos. Essa escola funcionou no prédio do antigo Cine Hollywood, com apoio de políticos locais. O depoimento de Silva Filho, recolhido por Silva (1995), corrobora essa afirmação:

No período em que estudei e, posteriormente, lecionei na Escola Normal de Morrinhos o ensino que ali era ministrado equiparava-se aos melhores do estado. Os professores lecionavam por espírito patriótico e amor à cidade e à sua gente. Recebiam um pagamento simbólico. A Escola recebia uma

modesta subvenção da Prefeitura e os alunos pagavam uma mensalidade pouco significativa. [...] A eficiência do ensino comprovou-se com altos cargos e funções que os normalistas procedentes da Escola ocuparam na esfera federal, estadual e municipal [...]. (SILVA, 1995, p. 63)

A Escola Normal de Morrinhos funcionou de 1931 até início de 1939. A última ata, relativa aos exames de segunda época, data do ano de 1938, tendo eles sido realizados em 28 de janeiro 1939, na presença dos professores Pedro Celestino da Silva Filho, Zuleika Borges Pereira, Judith B. Pereira, Alice M. Chiarelli, José Teodoro Filho, Eudóximo de Figueiredo, Waldyr do Espírito Santo de Castro Quinta, Maria Barbosa Reis e do fiscal Dr. Odiny A. Fogaça.

Nessa mesma década, em 1936, chegava a Morrinhos um grupo de religiosas, Franciscanas, a pedido de Maria Amabini de Moraes, que ofertou espaço para a instalação de um colégio que viria a concorrer com a Escola Normal pública, que sofria com inúmeras dificuldades. Não chegando a um acordo - fato do qual não se dispõe de maiores informações nos documentos - pouco depois, essas irmãs partiram e vieram em seu lugar as Agostinianas, as quais, em 1937, instalaram uma escola onde funcionou um Curso Primário e de Admissão, com o nome de *Instituto Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes*.

Segundo Silva (1995), havia necessidade urgente de um estabelecimento dirigido por congregações religiosas na cidade para atender a demanda de formação feminina, visto que imperava certo preconceito quanto às escolas mistas. Nesse sentido, Dom Emanuel e Maria Amabini de Moraes (Dona Fiica) se empenharam, transformando-se em beneméritos dessa ação. Segundo a autora,

Para tão importantes e inadiáveis realizações, contou, desde logo, a Arquidiocese com o braço forte da abnegada e patriota, Maria Amabini de Moraes, conhecida como Dona Fiica, viúva Senador Hermenegildo Lopes de Moraes. Esta prendada matrona, além de haver doado extensa área de terras do município de Morrinhos, destinada à composição do patrimônio do Ginásio para o sexo masculino, cedeu o velho solar que, por largos anos, foi a vivência feliz do casal, benfeitor ímpar da mocidade estudiosa de Morrinhos, para nele instalar-se o Instituto. (SILVA, 1995, p. 71)

A seguir, tem-se uma foto de Maria Amabini de Moraes e seu esposo, o Senador Hermenegildo Lopes de Moraes, em Paris.

Imagem 4: Maria Amabini de Moraes e Hermenegildo Lopes de Moraes



DONA FÍCA, MARIA AMABINI DE MORAES, E O SENADOR HERMENEGILDO DE MORAES EM FOTOGRAFIA FEITA EM PARIS HÁ CEM ANOS PASSADOS.

(ACERVO CARLOS WELLINGTON COSTA)

Fonte: Acervo do Museu Histórico de Morrinhos (1880).

Segundo o relatório da escola, datado de 1937, redigido por sóror Maria Rita Bretas, “[...] foram doados bens imóveis suficientes para a constituição de um patrimônio que pudesse garantir a existência de um “Instituto de Instrução e beneficência”. (RELATÓRIO, 1937) Completam a descrição os seguintes termos:

A causa do Instituto Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes, está portanto, excelentemente amparada, não só no conceito dos homens, como também pelo beneplácito do Divino Mestre, achando-se fadado a um futuro magnífico, pleno dos mais seguros êxitos em suas finalidades importantes e sublimes. (RELATÓRIO, 1937)

O Instituto Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes, onde foi instalado o Curso Primário e o Exame de Admissão, contava com um número razoável de alunas, matriculadas em regime de internato, externato e semi-internato. De acordo com documentos da escola, a casa doada foi adaptada: uma sala foi destinada à capela, e o quintal bem amplo serviu para recreação das internas e construção de banheiros e acomodações para as irmãs. Os quartos foram transformados em um amplo dormitório. As aulas eram ministradas, inicialmente, em um prédio cedido por dona Mariquinha Nunes, localizado na mesma avenida, não muito

distante do internato, até que se construíssem as salas necessárias.

[...] prédio adaptado as urgentes necessidades pedagógicas dos cursos existentes, depois de várias modificações para melhor atendimento das alunas, possui instalação moderna, áreas cobertas para o recreio e educação física, bebedouros higiênicos e demais instalação sanitária suficiente ao número de alunas matriculadas, tendo, ainda, áreas suficientes para maiores instalação. (RELATÓRIO, 1938)

Pelas descrições, o edifício era constituído em pavilhões. O primeiro prédio, situado à Avenida Cel. Pedro Nunes, nº 9, era a residência das irmãs e das internas, composto de salas para secretaria, capela, refeitório, dormitório e banheiros. O segundo prédio ficava na mesma avenida e se destinava ao atendimento das externas. Comportava sete salas de aulas e uma secretaria, com medidas entre 49 m² a 64 m².

A seguir, apresenta-se um quadro com os materiais que propiciaram o início dos trabalhos na escola.

Quadro 2: Material Didático do Instituto Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes

Material Didático	Quantidade
Carteiras duplas	20
Carteiras escolares individuais	30
Quadros negros	5
Mesas para professores	7
Cadeiras	7
Coleção completa de Geografia	1
Jogo de corpos sólidos geométricos	1
Coleção de quadros muraes para História Natural	1
Globo Geográfico	1
Gabinete de Física e Química	1

Fonte: Lista de Material Didático (1938-1969)

Silva (1995) trata do funcionamento dessa instituição nas mãos das madres Agostinianas e de como a Igreja Católica interferia na educação das alunas, e afirma que:

As religiosas puseram-se a trabalhar e, além das aulas, cuidavam também da parte espiritual, preparando alunas para a Primeira Comunhão, encarregando-se do mês de maio quando as alunas faziam oferta de flores a Nossa Senhora, em cerimônias noturnas na igreja, culminando com a coroação de Nossa Senhora, no último dia do mês. (SILVA, 1995, p. 72)

A idade de admissão era a partir dos 5 anos de idade, sendo o limite máximo de 21 anos. O estabelecimento comportava 60 alunas. Em 1939, o número de internas era 49, o de externas 97, e o de semi-internas 2. Nesse ano, foram ofertadas gratuitamente 12 vagas para internas, 1 para semi-interna e 2 para externas, sendo que para 5 alunas houve uma redução de 50% nas taxas de mensalidade.

As alunas faziam cinco refeições por dia. No almoço e jantar o menu era: feijão, arroz, carne ou peixe, ovos e verduras; e, nas demais refeições eram servidos: leite, chá, pão, manteiga e frutas. O custo médio de cada aluna, diário, era de R\$600.

Quanto às atividades pedagógicas, vale registrar o gosto por representações teatrais.

Representações teatrais também passaram a fazer parte das atividades da Escola. A primeira delas constou de canções e bailados e foi apresentada na sala destinada ao refeitório das internas e semi-internas. Sem palco, apenas uma cortina separando a plateia do local onde as artistas iriam se apresentar. A maioria enfrentando público pela primeira vez. Quando se foi apresentando o número “As cinco partes do mundo”, a aluna representava África e que parecia estar mais à vontade, titubeou um pouquinho e ao perceber que Padre Osvaldo sorria (ou ria) não se conteve e mostrou-lhe a língua. Padre Osvaldo, então, riu com vontade. (SILVA, 1995, p. 72)

Percebe-se, nessa citação, o perfil das meninas: recatadas e tímidas, haja vista que, para a maioria, aquelas atividades correspondiam à primeira experiência de expressão corporal. Nota-se, ainda, a presença do representante da Igreja, o padre, nas atividades escolares, com intuito de colaborar com o refinamento das alunas.

Em 1937, o referido instituto funcionou com Jardim de Infância, Curso Primário, Escola Doméstica e o Curso Complementar. No Curso Complementar, eram ministradas as seguintes disciplinas: Português, Francês, História, Geografia, Matemática, Ciências, Desenho, Música, Ginástica, Religião e Trabalhos Manuais. As alunas do Curso Primário e Complementar recebiam um boletim de médias mensais e, no fim do ano, o de médias anuais.

É válido ressaltar que a primeira diretora do instituto foi sóror Maria Rita Bretas, que, segundo Silva (1995), foi uma pessoa de extrema importância para a instalação e o funcionamento da escola. Sobre a atuação pedagógica dessa religiosa, Silva (1995) destaca que:

Sóror Maria Rita Bretas foi, desde o início, um elemento de valor na Escola. Além da direção, lecionava Português e Francês para o Curso Complementar. Era entusiasmada, porém muito exigente na sala de aula e

com as tarefas escolares. Participava das brincadeiras, no recreio, com as internas e semi-internas. A maioria das alunas lhe queria bem, mas houve algumas que se queixavam de que ela adulava (foi esse o termo empregado) certas internas. Possuidora de bela voz, Sórora Maria Rita participava do coral da Igreja, principalmente nas missas cantadas em latim, a duas ou quatro vozes. Era um elemento imprescindível nos ensaios e organização de festas escolares e auxiliava bastante nos ensaios para apresentações teatrais; ela firmava os cantos, enquanto Madre Maria Teresa executava as músicas ao piano. (SILVA, 1995, p. 73)

Segundo Silva (1995), a ida das Irmãs Agostinianas para Morrinhos, ao mesmo tempo em que os padres Estigmatinos, foi benéfica para cidade e inaugurou uma nova época. O ensino ministrado por religiosos, em regime de internato, levou pessoas das cidades vizinhas para o município, favorecendo um intercâmbio.

No dia 2 de fevereiro de 1938, a direção do instituto requereu ao Interventor Federal em Goiás uma inspeção preliminar para os cursos Complementar e Normal, sendo realizado, em seguida, o Exame de Admissão para o 1º ano do Curso Normal, sob a denominação *Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes*. Para o funcionamento do curso, fazia-se necessária a inspeção de um fiscal. A solicitação desse procedimento consta no texto do telegrama encaminhado pela diretora sóror Maria Rita Bretas, evidenciado abaixo:

[...] pretende o reconhecimento deste com as regalias de Instituto de Ensino Normal, vem pedir a vossa Excelência, se digne mandar proceder a necessária inspeção de acordo com o art. 78 do regulamento do ensino normal deste Estado e designar fiscal junto ao mesmo para verificar a exatidão das relações anexa e presidir os exames de admissão da primeira série do curso normal neste estabelecimento que será denominado “Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes”. (TELEGRAMA, 2 de fevereiro de 1938)

A *Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes*, segundo a documentação, “[...] foi equiparada à Escola Normal Oficial do estado pela Lei nº 2.516 de 18 de Outubro de 1939”. Interessante destacar que, mesmo tendo sido professora do Curso Normal público, Silva (1995, p. 70) afirma: “[...] por longo tempo representou para o povo de Morrinhos sensível lacuna a ausência de Estabelecimentos de Ensino dirigidos e orientados por ordens religiosas”. Esse posicionamento é significativo e cabe interrogar se ele representa a opinião da população em geral. Afinal, ele naturaliza o encerramento das atividades de uma escola pública, assim como a subvenção pública ao setor privado. A opinião da autora demonstra a mentalidade de uma época em que se preocupava com uma educação sólida, baseada no catolicismo. E essa não era uma preocupação apenas da Igreja, mas também da população.

3.2 Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes: entre Normas e Práticas

Em janeiro de 1939, após a realização dos exames de segunda época, relativos ao ano de 1938, a *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes* iniciou seu ano letivo no dia 1º de março, conforme consta em telegrama do fiscal ao Sr. Diretor Geral de Educação:

Exmº Sr. Diretor Geral de Educação Goiânia-GO
 Comunico Vossa Excelência da abertura das aulas Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes hoje. Matriculadas seis alunas primeira série, vinte e seis na segunda, nove na terceira, seis na quarta série. Escola Complementar anexa com treze no primeiro e dez no segundo. Corpo docente, dezesseis professores escolhidos, seguirão relações detalhadas. Respeitosas Saudações. Ass. André Corsino Leal - Fiscal. (TELEGRAMA, 10 de março de 1939)

O colégio mantinha, ainda, a escola doméstica, voltada para meninas pobres, na qual as alunas, além das aulas regulares nos cursos, aprendiam e trabalhavam em atividades domésticas. É válido ressaltar que essa escola era considerada uma obra de caridade, que instruía as alunas para serem boas esposas, mães, e, também, bordadeiras, doceiras e empregadas domésticas, o que era uma forma de complementar a renda familiar das mesmas.

Sobre o assunto, foi encontrado nos arquivos um atestado fornecido pelo fiscal do governo, que segue abaixo:

Atesto, sob o compromisso do meu cargo, que a Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes, em Morrinhos, Estado de Goiaz, mantém uma Escola Doméstica com funcionamento regular, de acordo com a legislação que regula a espécie, com as seguintes matrículas gratuitas, até a presente data:
 No Curso Normal - 5 alunas
 Na Escola Doméstica 10 alunas, sendo 6 internas e 4 externas
 Morrinhos, 27 de novembro de 1939.
 Ass. André Corsino Leal - Fiscal do Governo. (ATESTADO, 27 de novembro de 1939)

No primeiro ano de funcionamento da Escola, apesar do pequeno número de alunos, principalmente na 1ª série e na 4ª (provenientes da extinta Escola Normal de Morrinhos), propunha-se desenvolver um trabalho educacional que fizesse jus às expectativas dos morrinhenses e que correspondesse à confiança que D. Emanuel depositara nas madres Agostinianas. Segundo a documentação, foi escolhido um corpo docente à altura, para

ministrar aulas nos Curso Normal, complementar e, também, no primário. O corpo docente era composto de professores habilitados, alguns normalistas e outros com diplomas de curso superior.

Quadro 3: Lista de Professores e Respektivas Cadeiras (1939)

NOME	TÍTULO	DISCIPLINAS
Sóror Maria Rita Bretas	Normalista	Português, História de Goiás, Francês e Educação Física
Sóror Maria Teresa	Normalista	Música, desenho, religião e trabalhos manuais
Sóror Maria de Lourdes	Normalista	Curso primário
Sóror Maria Luzia	Normalista	Jardim de Infância
Sóror Teresa	Normalista	Curso Primário
Maria Amélia	Normalista	Aritmética
Odila Ondina da Costa	Normalista	Ciências, Geografia e História do Brasil.
Valentina Nern. Barreto	Normalista	Francês
Margarida Cândido Leal	Normalista	Geografia, Corografia do Brasil, História do Brasil e Educação Moral e Cívica.
Maria Barbosa Reis	Normalista	Pedagogia, Didática e Prática profissional
José Candido	Normalista	Psicologia e Português
Valdir E. S. Castro	Normalista	Aritmética, Álgebra, Geometria, Cosmografia e Corografia de Goiás
Aristedes Orestes Fecchio	Normalista	Física e Química
José Gumercindo Otero	Médico	História natural e Higiene
Isidoro Stênico	Padre	Religião
Guilherme Xavier de Almeida	Advogado	História da Civilização

Fonte: Arquivo da Escola Senador Hermenegildo Lopes de Moraes.

A ata do primeiro exame de admissão do Curso Normal apresenta indícios das práticas e rituais que envolviam a avaliação à época.

Ata do primeiro exame de admissão do Curso Normal:

Aos dez dias do mês de fevereiro do ano de mil novecentos trinta e oito, às 7 horas com a presença ao Ilmo. Dr. Guilherme Xavier de Almeida, Prefeito Municipal e Inspetor Escolar em Morrinhos, dos professores André Corsino Leal do Grupo Escolar “Cel. Pedro Nunes e srta. Odila Costa, da Escola noturna desta cidade e da madre Maria Rita Bretas, Diretora da Escola Normal “Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes” deu início aos exames das candidatas à matrícula no Curso Complementar anexo à Escola Normal [...] candidatas que não fizeram o Curso Primário em Escolas públicas.

Sendo arguidas sobre os pontos das matérias constantes do programa do terceiro ano do Curso Primário e dadas as notas pelos professores examinadores e apuradas as médias foram classificadas e aprovadas as seguintes alunas que compareceram aos exames primários:

Elza Cardoso..... 8
Geraldina Cruz.....7,5

Maria Diniz.....	7,5
Joana de Moraes.....	7,5
Palmira Canêdo.....	7,5
Olvanir de Mendonça.....	8
Eva Salomé de Oliveira.....	8 (ATA, 1949, Folhas avulsas)

O processo de avaliação permaneceu praticamente o mesmo, e apenas em 1940 passou a contar com os seguintes professores: sóror Maria Rita Bretas (diretora), sóror Maria Teresa Casas (secretária e tesoureira), sóror Teresa Castro (inspetora de alunos), Maria Barbosa Reis, Zuleika Borges Pereira, Pedro Celestino da Silva Filho, José Frauzino Pereira Sobrinho, Waldir do E. S. Castro Quinta, Dr. José Gumercindo Marquez Otero, Dr. Eudóximo de Figueiredo, e padre Osvaldo Casellato.

Uma dimensão importante do ingresso no Curso Normal pode ser percebido no ofício abaixo. Nele, destaca-se a ausência de preocupação com a dimensão pedagógica, visto que se facultava matrícula independente dos currículos dos cursos de nível médio.

Ofício redigido pela Diretoria Geral de Educação de Goiânia, datado de 18 de fevereiro de 1941, estabelece que o Curso Normal da Escola Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes, tendo em vista o disposto do art. 1º da Lei nº229, de 3 de Agosto de 1937, esclarece que:

[...] aos alunos matriculados no 4º e 5º série do curso secundário tem sido facultado cursar, simultaneamente, as cadeiras necessárias e indispensáveis a sua adaptação ao curso normal;

Considerando que, pelas leis atuais de ensino secundário do País, a cadeira de educação moral e cívica deixou de fazer parte de seu programa;

Considerando que, para o exercício no magistério, essa disciplina é de grande importância e de muita necessidade;

Considerando que, segundo o art. 1º decreto nº 1.577, de 22 de outubro de 1932, o ensino de didática e pedagogia faz parte do programa de 3º ano;

Considerando ainda que, desde a vigência da lei acima citada, as escolas normais equiparadas tem permitido aos alunos do 4º e 5º ano, a matrícula na última série do curso normal, ao invés de fazer os matriculados do 3º cursarem as cadeiras de didática e pedagogia criando aos alunos vindo dos cursos ginasiais uma situação privilegiada;

Considerando, finalmente, que, pelo regulamento do ensino normal em seu artigo 24, aos alunos não podem prestar exame, de uma só vez, das matérias de mais de um ano escolar.

Sendo assim, cumpra-se:

[...] a matrícula da 1º série do curso Complementar só é permitido ao candidato que exhibir o certificado de conclusão do curso nos grupos escolares ou que tenham feito exame de admissão, conforme art. 3º do regulamento do ensino normal.

Já para a matrícula do curso normal, além das condições previstas no art.54, do mesmo regulamento, podem ser admitidos os quartos e quintanistas e mesmos os bacharéis do Liceu Goiaz e estabelecimentos congêneres, desde que sujeitem às exigências da portaria nº 42, que foi

reemitida.

Fora disso, todas as matrículas são irregulares e os diplomas não serão registrados nesta Diretoria. Diversos diplomas deixaram de ser registrados neste Departamento, por falta de vida escolar regular.

Os alunos não podem transpor qualquer série do curso. Os alunos do curso complementar, pelo fato de serem preparados, estão sujeitos à seriação de que trata o art. 5º do atual regulamento e jamais lhes é facultado matrícula no 2º ano do curso complementar, sem que hajam feito o primeiro, vide art. 3º do regulamento. (OFÍCIO nº 626, de 18 de fevereiro de 1941)

Há que se destacar a presença obrigatória da Educação Moral e Cívica, que consiste em um conjunto de ensinamentos destinados a formar o homem de bem e o cidadão útil à pátria. Essa disciplina era mantida no Curso Normal para a formação do caráter, o triunfo pelo trabalho, recomendações patrióticas relativas à ordem, disciplina, e o respeito às autoridades constituídas.

As regras do estatuto que as irmãs enviavam aos pais ao colocarem as filhas no Colégio, relativas aos objetivos das religiosas, têm um tom poético, como pode ser constatado a seguir:

Objeto e fim - Educar a mocidade e formar o coração da verdadeira jovem cristã, eis a nobre missão das Religiosas Agostinianas que, para conseguir tal fim, não poupam esforços. Elas veem nas alunas, que lhe são confiadas, um terno e mimoso botão que só merece desvelos e cuidados de zeloso jardineiro. Amparado e protegido contra os vendavais da vida, o delicado botão desabrochará neste ambiente de amor e disciplina e depois irá exalar o seu aroma, tanto no lar como na sociedade. (ESTATUTO, 1939, página)

O propósito das religiosas era educar conforme a religião e os bons costumes morais da época. O que se pregava era que somente a religião seria capaz de instruir corretamente, pois, apenas o “zeloso jardineiro”, isto é, Jesus Cristo, deveria cuidar das alunas. Sendo assim, elas deveriam viver para isto: ter disciplina e capacidade de difundir o catolicismo.

Como de costume à época, a escola apresentava a exigência de enxoval para as alunas.

Quadro 4: Lista de Enxoval

Cobertores
Colchas brancas sem franja
Lençóis 2 ms. 40 x 1m 40
Almofada 60x50
Roupões de banho
Toalha de rosto
Camisola para banho
Guardanapos 50 x 50
Camisas de dormir
Combinações, sem alças
Calças
Lenços
Sacos para roupa servida
Par de sapato “tênis”
Pares de botinas pretas
Pares de meias pretas
Pares de meias brancas
Par de chinelos
Véu de filó
Mala de zinco
Copo de metal
Guarda chuva
Pasta para livros
Talher e argola de metal
Objetos de asseio: pentes grosso e fino, escovas de dente e roupa, tesourinha, graxa, sabonete, dentifrício, etc. (Nota: a roupa deve vir marcada com número designado, feito com linha vermelha).

Fonte: Arquivo da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Morais*.

Segundo o estatuto da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Morais*, exigia-se disciplina das educandas, pois,

A disciplina é preventiva de modo a aperfeiçoar a individualidade de cada educanda. As sanções são justas e sempre visam educar, corrigir e moldar a mocidade nos princípios católicos. Como fatores primordiais nesta grandiosa empresa de educar, isto é, completar a tarefa iniciada no lar, contamos com a paciência, estímulo, temor de Deus e apoio moral dos srs. Pais, aos quais a Diretoria enviará mensalmente um boletim com notas obtidas em procedimento, aplicação mensal.

Como a emulação constitui um poderoso incentivo, para o trabalho escolar, mensalmente são proclamadas as notas de Religião, Comportamento e Aplicação. As Alunas que obtiverem média superior que 80 e nota 100 em religião e comportamento serão inscritas no quadro de honra:

Os meios disciplinares repressivos são:

- a- Advertência privada ou pública segundo a falta
- b- Privação de recreio, passeios, etc.
- c- Trabalho para escrever
- d- Suspensão momentânea das aulas.
- e- Suspensão das aulas por alguns dias.

f- Quando porém forem esgotados todos os recursos, a aluna será despedida para o bem da comunidade

Incorrerão nas penalidades disciplinares as alunas que:

a- Faltarem com respeito que devem à diretora ou qualquer membro da corporação docente.

b- Desobedecerem às prescrições da diretora.

c- Escreverem qualquer coisa nas paredes do edifício, ou destruírem os editais de avisos nelas afixados.

d- Ofenderem a honra de suas colegas

e- Perturbarem a ordem do Colégio, com rixas e discussões

f- Danificarem os instrumentos e demais objeto da escola

g- Negligenciarem habitualmente nos deveres escolares

São motivos de exclusão

a- Atos de insubordinação, de imoralidade ou mesmo conversas e maneiras pouco decorosas.

b- Saídas furtivas do Estabelecimento. (ESTATUTO, 1939)

Nota-se, novamente, o esforço de moldar as alunas para a moralidade e os costumes da época. Os atos insubordinados, o infringir das regras da escola, significava, também, transgredir as regras da sociedade, de modo que a aluna que fosse insubordinada era considerada imoral em ambos os espaços.

A questão da moralidade era tão valorizada que a aluna deveria comprovar sua índole no ato da matrícula, quando deveria apresentar certidão de nascimento; certidão de batismo; atestado de vacinação, indicando não sofrer de moléstia infectocontagiosa em geral, especialmente da vista; requerimento de matrícula dirigido à diretora do estabelecimento; certificado de habilitação no exame do Curso Complementar para a matrícula na 1^o série, ou certificado de habilitação na série anterior, para a matrícula nas demais séries; e guia de transferência, caso a aluna viesse de outro estabelecimento.

Para exemplificar o descrito acima, seguem as informações completas de uma candidata requerendo a matrícula.

Eu, CLARICE MARQUES, filha de Francisco de Oliveira Marques, natural de Goiatuba, Estado de Goiaz, nascida no dia 16 de dezembro de 1930, tendo sido aprovada em todas as matérias que constituem a 2^o série do Curso Complementar, venho mui respeitosamente requerer minha inscrição a matrícula na 1^o série do Curso Normal, juntando para os documentos necessários.

Nestes termos,

Espero deferimento. (CARTA DE REQUERIMENTO, 1940)

Por conseguinte, tem-se o atestado médico, afirmando que a aluna não sofre de moléstia infectocontagiosa: “Atesto que CLARICE MARQUES, filha legítima de Francisco de Oliveira Marques, é vacinada, e não sofre de moléstia infecto-contagiosa e não apresenta

lesões dos órgãos da visão e audição”. (CASA DE SAÚDE DE MORRINHOS, 29 de fevereiro de 1940) Não obstante, a candidata apresentou um atestado de idoneidade moral, assinado pelo diretor da sua antiga escola, afirmando que se tratava de uma “[...] pessoa de conduta irreversível e de bons costumes, assim como de educação elogiável, nada havendo, portanto, que a possa desabonar”. (ATESTADO DE IDONEIDADE MORAL, 1940)

O quadro abaixo traz o rol das disciplinas ofertadas no Curso Normal. Nele, não se constata nenhuma disciplina voltada para a formação profissional, mantendo um caráter de formação meramente enciclopédica.

Quadro 5: Disciplinas Ofertadas ao Curso Normal por Série (1939- 1941)

1° série	2° série	3° série	4° série
Português	Português	Português	Português
Francês	Francês	Francês	Pedagogia
História do Brasil	História da civilização	História do Brasil	Psicologia
Corografia do Brasil	Corografia do Brasil	História de Goiás	Didática
Álgebra	Desenho	Álgebra	História do Brasil
Música	Música	Física	Cosmografia
Trabalho	Trabalho	História Natural	Geografia
Ginastica	Ginástica	Pedagogia	Instrução Moral e Cívica
Religião	Religião	Didática	Química
Educação Física	Educação Física	Canto Orfônico	História Natural
Trabalhos Manuais	-	Ginástica	Higiene
-	-	Religião	Ginástica
-	-	Educação Física	Didática
=	-	-	Canto Orfônico
-	-	-	Religião
-	-	-	Educação Física

Fonte: Arquivo da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*.

É válido ressaltar que, no início, o Curso Normal funcionou no mesmo estabelecimento em que o Curso Primário. No entanto, na década de 1940, as Irmãs Agostinianas conseguiram subsídio do governo para construir um prédio novo no terreno que Maria Amabini de Moraes havia doado a elas. Sendo assim, a *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes* passou a funcionar na Rua Senador Hermenegildo Lopes de Moraes, nº 160, atual prédio da prefeitura.

Na sequência, têm-se os termos da solicitação da subvenção:

Exmo. Sr. Dr. Ministro da Educação e Saúde.
As infrassassinadas, Madres Agostinianas, dirigentes da Escola Normal Dr.

Hermenegildo e encarregado da fundação e instalação do Ginásio para o sexo feminino nesta cidade de Morrinhos, Estado de Goiás, vem requerer a V. Excia. Uma subvenção extraordinária de DUZENTOS MIL CRUZEIROS (Cr\$ 200.000,00) destinada a auxiliar a construção do edifício próprio para o segundo dos estabelecimentos acima discriminados, ao qual ficará anexa a Escola Doméstica de Morrinhos através da subvenção ordinária que recebe anualmente. O presente pedido se aprende a urgente necessidade de se concluir o prédio para a instalação imediata do ginásio destinado a Meninas, em face das exigências da lei para os cursos normais do País, a vigorar em agosto próximo, de vez que o Estado de Goiás não está em condições de favorecer melhoramentos de tal natureza, no momento.

Nestes termos, pedem deferimento. (MORRINHOS, 1940)

A *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes* teve seis diretoras, todas mães da Congregação Agostiniana.

Quadro 6: Diretoras da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes* (1939-1962)

Sóror Maria Rita Bretas	1939
Sóror Laurentina Fernández Rabanal	1945
Sóror Esperança Garrido	1947
Sóror Natividade Persicano	1951
Sóror Maria Helena B. Ferreira	1960
Sóror Assunção Traldi	1962

Fonte: Arquivo da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*.

Para compreender como se dava a educação das meninas no Curso Normal, considera-se o programa anual de cada disciplina, visto se tratar de um elemento fundamental para o propósito da educação feminina. Toma-se, como exemplo, o programa anual das disciplinas Didática e Pedagogia, do quarto ano do Curso Normal, considerando-as determinantes para a formação da mulher, mãe, professora, isto é, para uma boa cuidadora.

Programa anual da disciplina de Didática - Quarto ano do Curso Normal (1949)

1º ponto: A- Metodologia da leitura. B- Metodologia da escrita. C- Metodologia do desenho.

2º ponto: A- Metodologia da linguagem. B- Metodologia da aritmética. C- Metodologia de geografia.

3º ponto: A- Metodologia da aritmética. B- Metodologia da linguagem oral. C- Metodologia de trabalhos manuais.

4º ponto: A- Metodologia da linguagem e escrita. B- Metodologia da ginástica. C- Metodologia da leitura Oral.

5º ponto: A- Metodologia do Cálculo Oral. B- Metodologia do desenho. C- Trabalhos Manuais.

6º ponto: A- Metodologia de Aritmética. B- Metodologia de escrita. C-

Metodologia de linguagem.

7º ponto: A- Metodologia de História. B- Metodologia de Geografia. C- Metodologia de Ginástica.

8º ponto: A- Metodologia da escrita. B- Metodologia da leitura. C- Metodologia de aritmética.

9º ponto: A- Metodologia do desenho. B- Metodologia de trabalhos manuais. C- Metodologia do cálculo oral

10º ponto: A- Metodologia da leitura. B- Metodologia de aritmética. C- Metodologia da escrita.

11º ponto: A- Metodologia de geografia. B- Metodologia da História. C- Metodologia de ciências.

(Arquivo da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*)

O programa da disciplina Didática era voltado para a sala de aula, para a profissão de professora. Já a disciplina Pedagogia preocupava-se mais com os tipos de comportamento humanos.

Programa anual da disciplina de Pedagogia- Quarto ano (1949)

1º ponto: A- Formar a consciência, o coração e o caráter. B- Os jovens diante das autoridades dos pais e mestres. C- Liberdade e autoridade.

2º ponto: A- Mérito, demérito, prêmio e castigo. B- Responsabilidade. C- Distinção da liberdade.

3º ponto: A- Liberdade: conceito e definição. B- Distinção e divisão das virtudes e vícios. C- Hábito.

4º ponto: A- Duração e intensidade. B- Sentimento. C- Âmbito de ação.

5º ponto: A- A distinção e número das paixões. B- Conceito e definição de paixão. C- A vontade.

6º ponto: A- A paixão. B- As qualidades da vontade. C- Vontade sua/ação e funcionamento.

7º ponto: A- Conceito e definição da vontade. B - Instinto. C- Objetos.

8º ponto: A- Vontade do Menino. B- o Caráter. C- A vontade.

9º ponto: A- Instinto. B- Educação Moral. C- Fadiga Intelectual.

10º ponto: A- Higiene da vista. B- Posição da caneta. C- Posição da escrita.

11º ponto: A- Material Escolar. B- Prédio escolar. C- Inspeção escolar (média).

12º ponto: A- As mãos. B- Partes secretas. C- A boca.

13º ponto: A- O nariz. B- Cuidado com os cabelos. C- Higiene individual.

14º ponto: A- Exercícios ginásticos. B- Autoridade na educação. C- Responsabilidade.

15º ponto: A- Imputabilidade. B- Forma de consciência. C- Liberdade.

16º ponto: A- Distinção e divisão das virtudes e vícios. B- os hábitos. C- Sentimento.

17º ponto: A- Instinto. B- Vontade do menino. C- Caráter.

18º ponto: A- educação moral. B- Distinção de liberdade. C- Sentimento.

19º ponto: A- Distinção e número das paixões. B - Âmbito da ação. C- O caráter.

20º ponto: A- Pedagogia- Definição. B- Educação Física. C- Higiene Individual.

78

21º ponto: A- Definição de personalidade. B- Temperamento. C- O meio da religião como fatores na educação em geral.

22° ponto: A- A Escola. B- Responsabilidade e deveres do professor, C- Função Escolar.

23° ponto: A- Graus de ensino. B- Escola primaria. C- A família, a escola, a sociedade e a empresa.

24° ponto: A- Função da Escola primária. B- Quais são os fatores que auxiliam o indivíduo na preparação para a vida? C- Criança e seu destino.

25° ponto: A- Quais são as espécies de temperamentos? B - O que é personalidade? C- Qual é a função da educação Moral.

26° ponto: A- Reflexão. B- Porque os homens mentem. C- Características de um chefe

27° ponto: A- Educação Cristã. B- Conceito de Hábito e Virtudes. C- Destinos próximo e remotos dos educandos. (PROGRAMA DE ENSINO, 1949, s/p)

É interessante pensar que a disciplina Pedagogia fazia distinção entre o comportamento do homem e da mulher. Sendo assim, era dever da mulher compreender e se apropriar dos modos estabelecidos. Alguns pontos chamam mais atenção, como a preocupação com o caráter e respeito às posições hierárquicas que existem na sociedade, começando pelos pais e mestres. Nesse mesmo ponto, ainda se enfatiza a questão da liberdade. Percebe-se, portanto, a prática da docilidade dos corpos, a subordinação diante das ditas “autoridades”, constituída por homens, como o pai, o padre e o marido.

Os pontos quatro e cinco enfatizam a questão do sentimento, distinção e número de paixões, além do conceito e definição de paixão. Não se determina ao certo, mas é possível inferir que se trata de prevenção para que as alunas não tivessem muitos namorados, e que se reservassem para o casamento, para o marido escolhido pela família. Sendo assim, essa disciplina ensinava as meninas a não se entregarem às paixões da adolescência.

Outros pontos que chamam atenção são o doze, o dezesseis e o dezessete, que dão ênfase às partes secretas. Pelo tipo de linguagem usada para tratar das partes íntimas, entende-se que o assunto era delicado. As mulheres, nesse período, não podiam saber muito sobre o assunto, assim como não era permitido a elas sentir prazer ou explorar o próprio corpo.

Outra questão que chama atenção no ponto dezessete é a explanação quanto à vontade do menino. Tem-se como hipótese que deveria ser uma explicação sobre os comportamentos dos homens, ou seja, se o homem chegasse tarde em casa, não fizesse serviços domésticos, ou mesmo cometesse ato de traição, era porque fazia parte do instinto do homem. E cabia às mulheres entender essa condição. É notório que a disciplina enfatiza o higienismo, os cuidados com cabelo, a pele, e mais. E não poderia deixar de destacar a questão da moralidade e da religião na disciplina.

Outra disciplina do currículo, crucial para a formação da mulher, é a Puericultura.

Não foi possível encontrar na grade curricular o ano de sua implementação, mas se acredita que tenha sido em boa parte do período em que a escola funcionou. Anotações do caderno da aluna Zélia Amorim Canêdo, datado no ano de 1950, ajudam a compreender melhor a finalidade da referida disciplina.

A puericultura tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento normal da criança antes e depois do nascimento. Como progresso e a cultura de uma nação se avalia pela saúde e educação do seu povo, contribuem, pois o desenvolvimento de conhecimentos práticos da puericultura é um dos meios mais eficientes para se prevenir as doenças e combater a mortalidade infantil. Pela falta de médicos especializados está a nossa população infantil em grande parte desprotegida. Quando os filhos adoecem as mães se encontram sérios tropeços na alimentação, dietas e preparo das mamadeiras. Começam procurando as vizinhas, as amigas, as comadres, correm na farmácia e só dois de tudo isso é que se dirigem ao centro de saúde, posto de puericultura o médico pedirá. A finalidade desse nosso trabalho é ensinar as mães os conhecimentos práticos e acessíveis de puericultura com a finalidade de prevenir doenças e combater mortalidade infantil tão numerosa no Brasil. (CADERNO, 1950, s/p)

A disciplina Puericultura tinha como foco principal ensinar as futuras mães a cuidarem dos bebês, pois se pensava que todas as alunas teriam esse destino, entendendo-se o dom maternal como parte do instinto feminino. Ademais, mesmo que algumas mulheres não se tornassem mães, poderiam usar esse conhecimento em algum momento da vida, seja para cuidar dos sobrinhos, no trabalho como professora, enfermeira, ou em outras profissões que exigem cuidados maternais.

A disciplina Puericultura trazia como pontos principais alguns elementos próprios da Medicina, como o estudo da higiene pré-natal, os músculos do bebê, o aparelho digestivo, e o cuidado com os olhos, glândulas mamárias, esqueleto. Além disso, apresentava elementos culturais trazidos dos antepassados, como conselhos ensinados pelas avós, como o de que o bebê não deve receber visitas no sétimo dia, o de que se deve enterrar o umbigo, entre outros costumes supersticiosos, passados de geração para geração.

Ao término da formação, ao pegarem o diploma, as formandas faziam o seguinte juramento: “[...] comprometo-me, solenemente a cumprir com dedicação, fidelidade e consciência, todos os deveres inerentes ao magistério que me for confiado para a honra do colégio, para a grandeza da Pátria e para maior glória de Deus”. (ATA DE COLAÇÃO DE GRAU, 1960).

Cabe ressaltar que muitas mulheres que se formaram nessa escola se destacaram no mercado de trabalho e contribuíram no campo educacional. Merecem destaque aquelas que

quebraram regras da sociedade e lutaram para ocupar cargos que eram exclusivos dos homens, como a advocacia e cargos políticos. Para melhor compreensão, segue um quadro com algumas ex-alunas que se destacaram na sociedade.

Quadro 7: Ex-alunas que se Destacaram na Sociedade Morrinhense

Maria Purificação de Freitas	Fez o curso de Letras de Rio Verde. Foi artista plástica de nome internacional com nome artístico de Maluba.
Marizete Romano Campos	Fez licenciatura curta em Português. Foi diretora da Escola Estadual José Cândido e Escola Municipal Olga Hannum. Foi membro do Conselho Municipal de Cultura.
Carmen Lúcia Freitas Mendonça	Proprietária e diretora da Escola Criativa. Autora de livros didáticos.
Maria de Amorim	Foi professora de várias escolas estaduais em Morrinhos.
Felismina Amorim Romano	Trabalhou muitos anos no Centro de Formação de Professores e, depois, no Colégio Estadual Coronel Pedro Nunes.
Sandra Diniz Fontes Campos	Fez Pedagogia na Universidade Católica de Goiás e, posteriormente, pós-graduação em Educação. Atuou como coordenadora pedagógica e professora na Escola Estadual Sylvio de Mello.
Oldina Frauzino Pereira	Foi professora, por muito anos, no Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes e atuou em várias escolas estaduais.
Dolores Troncoso Chaves	Foi diretora e professora do Colégio Estadual Coronel Pedro Nunes, e dirigente do Setor Regional da Merenda Escolar, onde se aposentou.
Itelvina Vieira Borges Mattos	Foi advogada, supervisora educacional, diretora do Centro de Formação de Professora e assessora do vice-governador Naphtali Alves de Souza.
Zélia Amorim Canêdo	A primeira vereadora do município de Morrinhos.

Fonte: Silva (1995).

Pela pesquisa documental realizada na *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*, constatou-se que o Curso Normal oferecido era destinado à educação da elite local. O alunado era composto majoritariamente por mulheres deste grupo, o que está fartamente comprovado nos documentos em que constam os nomes das estudantes e de seus pais. Essas alunas pertenciam às famílias que se dedicavam ao comércio e à política de Morrinhos, como, por exemplo, as famílias Moraes, Romano, Cândido e Chaul.

Segundo Amorim (1998), em Morrinhos, do final do século XIX até meados do século XX, o poder oligárquico estava concentrado nas “mãos” dos coronéis Nunes e Lopes

de Moraes, que mantinham o controle sobre a vida política, econômica e também educacional do município. Enfim, esses coronéis priorizavam a educação da elite do município, que ocuparia cargos influentes na cidade e, também, no estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste trabalho procurou demonstrar como se deu a educação feminina no Curso Normal da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*, administrada pela Congregação das Agostinianas Missionárias. Essa instituição tinha por missão formar jovens da região Sul de Goiás a partir dos valores católicos, com o intuito de difundir junto às famílias e sociedade preceitos do catolicismo romanizado.

A escola funcionou no regime de internato, semi-internato e externato, caracterizando-se como um lugar capaz de consolidar costumes desejáveis, associados à instrução. Conclui-se que a Escola Normal representou o *locus* privilegiado da educação secundária no Brasil ao se projetar como forma escolar central no projeto de educação das mulheres, reproduzindo-se nos mesmos moldes na formação feminina das elites goianas.

Em análise do currículo escolar do Curso Normal da escola de Morrinhos, tendo como suporte teórico Souza (2006), pode-se afirmar que as disciplinas tinham como propósito constituir uma educação intelectual, patriótica e moral, atendendo aos interesses políticos e sociais da época. Cabe ressaltar que o Curso Normal da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes* sofreu modificações em seu currículo em conformidade com as mudanças que ocorriam no restante do país. De acordo com a Ata de Resultados Finais da 1ª série do Curso Normal, datada de 13 de dezembro de 1966, é possível constatar que o alunado era essencialmente constituído por mulheres, e que as disciplinas ofertadas eram Português, História, Geografia, Matemática, Ciências, Físicas, Biologia, Psicologia, Didática e Educação Física, com oferta especial de piano, violino, flores e pintura, o que revela a feminização da formação.

Segundo Souza (2006), após a Reforma Capanema, ocorreu uma valorização da disciplina de Português, com um aumento de sua carga horária nos ciclos ginásial e colegial. Por conseguinte, o Curso Normal, no mesmo nível, acompanhou, em geral, essa divisão disciplinar, que se dava em três partes: gramática, leituras e exercícios de fixação. Para a autora, a disciplina Português carregava a responsabilidade de expandir o patriotismo. Na documentação analisada, fica evidentemente que outras disciplinas que compunham o currículo também reforçavam a ideologia do patriotismo, como a História.

De acordo com Félix (1986), a educação das mulheres ao longo da Era Vargas não sofreu mudanças significativas: era uma educação conservadora, restrita aos serviços que

possuíam características femininas, como: secretária, enfermeira e professora. Fica nítido que cabia às mulheres o papel de organizar, cuidar e educar, e o Curso Normal era um dos que cumpriam esse papel. Conforme analisado em uma Ata de Resultados Finais (1966), as alunas aprendiam economia doméstica, e moral e cívica, sendo que o programa envolvia, também, higiene da habilitação; preparo e conservação das roupas e dos alimentos; orçamento doméstico; registro de despesas; e noções de puericultura.

Assim, as mulheres, quando ingressavam no mercado de trabalho, direcionavam-se para a área de cuidados maternos, como se fosse um dom. O Curso Normal era indicado para as mulheres, visto que se tomava o magistério como uma atividade recomendada. Nesse sentido, a Igreja cumpriu um papel social importante ao ofertar, em suas escolas, uma formação que reforçava características como dedicação, vigilância e cuidado, enfatizando a obediência e a docência como sacerdócio, e não como profissão.

Finalizando, ressalta-se que, no decorrer desta pesquisa, deparou-se com a dificuldade de organizar as fontes, e com a ausência de outras, que se perderam na transferência do arquivo de uma instituição para outra após o fechamento da *Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes*. Sendo assim, espera-se que novas pesquisas sejam realizadas, e que possam percorrer caminhos da educação feminina no sul de Goiás.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval (Org). *O legado Educacional no Século XX*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 62-107.

ALMEIDA, Jane S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. Editora Unesp, 1998.

ALONSO, Carlo. *Las Agustinas Misioneras (1883-1971)*. Editora. Valladolid: Estudio Agustiniano, Espanha, 1985.

ALVES, Miriam Fábila. *Política e Escolarização em Goiás - Morrinhos na Primeira República*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2007. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/miriam-fabia-alves-tese-ufmg-pdf-d104495822>>. Acesso em 05/11/2014.

AMORIM, Eron Menezes de. *Morrinhos: Coronelismo e modernização 1889-1930*. Dissertação de mestrado. Goiânia: UFG, 1998. Disponível em: <http://pos-historia.historia.ufg.br/uploads/113/original_AMORIM_Eron_Meneses_de_1998.pdf>. Acesso em 29/09/2014.

ARON, Raymond. *As etapas do Pensamento Sociológicos*; tradução Sérgio Bath,- 7º. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

AZZI, R. e KLAUS, G. van der. *História da Igreja no Brasil – Tomo II 3/2 - Terceira Época – 1930 – 1964*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AZZI, R. *História da Educação Católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas*. São Paulo: Loyola, vol. 1, 1996.

AZZI, Riolando. *A igreja Católica na Formação da sociedade brasileira*. São Paulo Editora. Santuário, 2011.

BARROS, Aparecida Maria. *A educação Franciscana e a formação de educadoras para as escolas paroquiais em Goiás*. Revista Poiésis, Catalão, v.9, n° 1, p. 86-108, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15672-63281-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15672-63281-1-PB%20(5).pdf). Acessado: 14/11/2014.

BARROS, Aparecida. Maria. A. *No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudeste goiano (1944-1963)*. Tese (Doutorado em Educação)- São Carlos- SP: PPGE/UFSCar, 2010.

BARROS, Aparecida Maria. *A educação Franciscana e a formação de educadoras para as escolas paroquiais em Goiás*. Revista Poiésis, Catalão, v.9, n° 1, p. 86-108, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15672-63281-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15672-63281-1-PB%20(5).pdf). Acessado: 14/11/2014.

- BOLTON, Brenda. A Reforma na Idade Média: século XII. Lisboa. Edições 70, 1983.
- BOURDÉ, Guy. HERVÉ, Martin. *As Escolas Históricas*. Tradução: Ana Rabaça, Editora do Seuil, 1983.
- BRETAS, G. F. *História da Instrução pública em Goiás*. Goiânia: Cegraf/UFG, 1991.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar, 7º ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014.
- CANEZIN, Maria Teresa. LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHÂTELLIER, Guy. A religião dos pobres. As fontes do Cristianismo moderno, século XVI-XIX. Lisboa: Estampa, 1994.
- COSTA, Ana Alice A. O movimento feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política. Universidade Federal de Fluminense. Revista Gênero, 2005. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/380/285>
- CRAMPE-CASNABET, M. “A mulher no pensamento filosófico do século XVIII”. In: DUBY, G. e PERROT, M. (orgs) *História das Mulheres no Ocidente: do Renascimento à Idade Moderna*. Vol. 3, Porto: Edições Afrontamento, 1991.
- DELUMEAU, Jean. *A História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DEL PRIORI, Mary. *A mulher na História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.
- FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORI, Mary (org.) e PINSKY, Carla B. (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. 10º ed. 2º reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2013, pp. 241- 277.
- FONTES, Zilda Diniz. *Morrinhos: de capela a cidade dos pomares*. Goiânia: Oriente 1980.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FRAISSE, G. “Da destinação ao destino. História filosófica da diferença entre os sexos”. In: DUBY, G. e PERROT, M. (coord.). *História das Mulheres no Ocidente*. Vol. 4: O Século XIX. Porto: Edições Afrontamento, 1991.
- FRAISSE, Geneviève. Da destinação ao destino: História filosófica da diferença entre sexos. In: *História das Mulheres no Ocidente*. FRAISSE, Geneviève. PERROT, Michelle (orgs); vol 4, ed. Ebradil, São Paulo, 1991, pp. 59-95
- GIULANI, Paola C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL

PRIORI, Mary (org.) e PINSKY, Carla B (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. 10° ed. 2° reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2013, pp. 640-668.

GONÇALVES, Ana Maria. *Educação Secundária Feminina em Goiás: Intramuros de uma Escola Católica (Colégio Sant' Anna- 1915/1937)*. Tese de doutorado- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, São Paulo, 2004.

GOMES, Calil. S. ALMEIDA, Jane S. *A educação feminina a luz da missão educativa da Igreja Católica: As Irmãs Beneditinas de Tutzing em Sorocaba*. Revista Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 5, n° 13, p. 157-178, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/4068>, acessado: 10/01/2015.

LAGE, Ana Cristina P. *Conexões Vicentinas: Particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas*. Tese (doutorado em educação) UFMG, 2011.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. 9ª edição. São Paulo, Editora. Brasiliense, 1996.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

LEONARDI, Paula. *Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação), USP/SP, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16° ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da Sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes. (org) *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 09-34.

LOURO, Guacira. *Mulheres na sala de aula*. In: DEL PRIORI, Mary (org.) e PINSKY, Carla B. (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. 10° ed. 2° reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2013, pp. 443- 481.

MANOEL, Ivan A. *Igreja e Educação Feminina (1859-1919): Uma face do conservadorismo*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MELLO, José M. S. *O positivismo e a Educação provida pelas mulheres como fator de transformação epistemológica operada entre os séculos XIX e XXI*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20MELLO,%20Jose%20Mauricio%20Santiago%20de.pdf>. Acesso: 03/07/2014.

MOGARRO, Maria João. *Arquivos e Educação: a construção da memória educativa*. *Revista brasileira de história da educação*, n°10 jul./dez,2005. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/169>, acesso: 15/07/2014.

NUNES, Maria J. R. *Freiras no Brasil*. In: DEL PRIORI, Mary (org.) e PINSKY, Carla B. (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. 10° ed. 2° reimpressão. São Paulo:

Editora Contexto, 2013, pp. 482- 509.

OLIVEIRA, Hamilton Afonso. *A construção da riqueza no Sul de Goiás, 1835-1910*. Tese de Doutorado Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, 2006.

PEIXOTO, Patrícia Rodrigues Luiz. *Educandário Nossa Senhora Aparecida- Ipameri- GO (1936-1969)*. Dissertação (Mestrado em Educação)- PPGEDUC/CAC-UFG, 2013.

PERROT, Michelle. *Minha História das Mulheres*. Tradução Angela M. S. Côrrea- 2ºed. 1º reimpressão- São Paulo: Editora Contexto, 2013.

PINTO, Celi R. J. *Uma História do feminismo no Brasil*. Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIRES, Carlos Manoel Pimenta. *Das mortificações da carne ao governo da alma: Igreja, Modernidade e Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) USP/SP, 2009.

QUINAN, Juliana M. C. *Escola Normal do “Colégio das Freiras” (Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora Aparecida)- Histórias de uma Escola em Ipameri-Goiás*. PUC/SP, [Dissertação de Mestrado] 1999.

REIS, Maria Barbosa. *Meio Século de Magistério*. Goiânia: Oriente, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3º ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

SAMPAIO, M. G. R. ROSA, E.M.S. *História que se torna vida: Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus*. Gráfica São João, 2006.

SILVA, Nilza Diniz. *Escola: Célula importante da Educação*. Goiânia: Kelps, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Espaço da educação e da civilização*. Origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval et alii. *O legado educacional do século XIX*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006

SWAIN, Tânia Navarro. A invenção do corpo feminino ou “A hora e a vez do nomadismo identitário?”. *Revista Textos de História*. vol. 8, n.2, 2000.

TAMBARA. Elomar. *A educação feminina no Brasil ao final do século XIX*. Revista História da Educação. ASPHE/Fa F/ufPel, Pelotas (1): 667-89, abr. 1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30628/pdf> , acesso: 15/07/2014.

Fontes:

Os documentos do arquivo da Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Morais
1- Livros de Matrícula: Contém nomes das alunas que foram devidamente matriculadas para estudar no curso normal e complementar.
2 - Livros Mapa de Movimento do Corpo Docente: Estes livros mostram toda

movimentação dos professores, como o valor do pagamento, os horários das aulas, as disciplinas ministradas, os conteúdos a serem ensinados e os horários de chegada e saída de cada professor.

3- Livro Histórico do Estabelecimento: Nestes documentos mostra a história da instituição, como foi fundado e o propósito do estabelecimento.

4 - Livros de Atas de Resultados de Provas e Exames: nestes documentos encontram-se os resultados finais do Curso Normal. Neles pode-se identificar quem são as alunas, quais são as disciplinas que cursaram e as notas que obtiveram.

5 - Livros de Atas e Reuniões: são registros das reuniões de professores e pais, explicitando o andamento da escola.

6 – Manual da Escola Normal: o manual da escola mostra com detalhamento o regimento da escola, as normas e os objetivos da escola normal. Também mostra o valor da mensalidade e os componentes do enxoval exigido pela escola, pois a escola tinha o caráter de internato.

7 – Ofícios: documentos que mostram os pedidos de verbas e materiais escolares.

8 – Cartas de requerimento: são cartas de pedidos de ingressas no curso normal. Tinha que constar na carta que a candidata pertencia a uma família de boa índole, em anexo tinha que ter uma carta de recomendação de uma autoridade respeitável e o laudo médico constatando que não tinha nenhuma doença contagiosa e se não tinha sofrido moléstia.

9 - Álbuns de Fotografias: permite identificar e analisar o contexto histórico da época.

10- Planos de aulas - Geometria, História e Ciência: São planos de aulas produzidos pelas alunas, no qual se pode ter uma noção de como era acontecia as aulas ou como deveria acontecer.

11- Diplomas: Demonstra a habilitação da aluna para ser professora.

12. Vida escolar da aluna: Demonstra a vida escolar da aluna referente a nota e comportamento.

13. Folha de pagamento dos professores: Mostra o quem são os professores, funções e o valor pago a eles.

Relatório redigido pela Diretora Sórora Maria Bretas -1937

Relatório redigido pela Diretora Sórora Maria Bretas -1938

Lista de material didático- 1938

Salas destinadas para o Curso Normal Relatório redigido pela Diretora Sórora Maria Bretas -1939

Vida Escolar das educandas- (1938-1968)

Telegrama para Dr. Interventor Federal de Goiaz, 2 de fevereiro- 1938 Telegrama a Corsino Leal (Fiscal)- 1939 Atestado do Fiscal do Governo- 1939 Lista de professores e respectivas cadeiras -1939 Ata de exame de admissão- 1938 Ofício redigido pela Diretoria Geral de Educação-1941 Estatuto Escolar- 1938

Carta de Requerimento- 1940

Atestado de Idoneidade Moral-1940

Disciplinas ofertadas para o Curso Normal (1939-1941)

Programa Anual da disciplina de Didática: Quarto ano do Curso Normal -1949

Programa Anual da disciplina de Pedagogia: Quarto ano do Curso Normal -1949

Livros comprados para a Escola Normal -1939

Contribuição mensal dos cursos -1939

Diretoras da Escola Normal Dr. Hermenegildo de Morais -1939-1968

Plano de aula de História -1949

Plano de aula de Ciências Físicas e Naturais -1948

Horário para 4º série do Curso Normal- 1949

Corpo docente- 1965

Distribuição das disciplinas do Curso Normal com número de aulas semanais por disciplina- 1965

Lista de ex-alunas que se destacaram na sociedade morrinhense.

Pagamento de professores

Telegrama do Diretor Geral do Interior- 1952.

Caderno de Puericultura- 1950

APÊNDICES

Quadro: Livros comprados para a Escola Normal Senador Hermenegildo Lopes de Moraes (1939)

Descrição	Quantidade
Coleção “Machado de Assis”	11 volumes.
Coleção “A criança, a adolescência e a vida”.	10 volumes
Coleção “José de Alencar”	20 volumes.
Coleção “Curiosidades”	3 volumes.
Coleção “História e paisagens do Brasil”	-

Contribuição mensal dos Cursos	
Curso Complementar (1° e 2° série)	15\$000
Curso Normal (1° série)	20\$000
Curso Normal (2° série)	25\$000
Curso Normal (3° e 4°)	30\$000
Curso primário	13\$000
Jardim Infância	13\$000
Curso de pintura	20\$000
Curso de piano, violino, bandolim.	15\$000

Curso de artes aplicadas	15\$000
Curso de datilografia	15\$000

Diretoras da Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes	Ano
Sóror Maria Rita Bretas	1939
Sóror Laurentina Fernández Rabanal	1945
Sóror Esperança Garrido	1947
Sóror Natividade Persicano	1951
Sóror Maria Helena B. Ferreira	1960
Sóror Assunção Traldi	1962
Total:	6

ANEXOS

Plano de Aula

História do Brasil 3º ano do Curso Normal

O Descobrimento da América

Na aula passada, expliquei para vocês o descobrimento do Brasil e hoje vou lhes explicar como foi descoberta da América.

Não quero que fiquem por aí, distraídas, fazendo outras cousas, conversando, mexendo com seus livros, cadernos, não quero nada disto ouviram?

A América foi descoberta por Cristóvão Colombo, no dia 12 de outubro do ano de 1492.

Enquanto os portugueses procuravam o caminho das Índias pelo lado do Ocidente. Colombo não tinha dinheiro suficiente para fazer esta viagem, então recorreu a sua terra natal (Gênova) Portugal, mas, não conseguiu auxílio nenhum; recorreu à Espanha e só esta lhe auxiliou, graças aos reis católicos, D. Fernando e D^a Isabel, que lhe deram três náus: Santa Maria, Pinta e Nina: Colombo comandava a náu Santa Maria; Vicente Yanez Pinzon e Martins Yanez Pinzon comandavam Pinta e Nina. Na madrugada do dia 12 de outubro de 1492, foi dado sinal de terra, era a ilha de Guanari (a leste da América), a que Colombo deu o nome de ilha de São Salvador. Colombo pensou que já havia chegado às Índias e só mais tarde, viu que havia descoberto um novo continente, mas Américo Vespúcio provou seu erro. Foi dado o nome a terra descoberta América, em honra de seu companheiro Américo Vespúcio. Colombo fez uma segunda viagem e ainda descobriu o Porto Rico e a Jamaica.

Na terceira viagem, por motivo de intrigas, foi preso e levado de volta a Espanha. Mais tarde foi solto da prisão porque reconheceram a sua inocência. Colombo fez a quarta viagem e última viagem trocando as terras de Honduras e Panamá.

Faleceu em 1506 em Voladolide na Espanha, na maior parte miséria e esquecido por todos os seus companheiros.

Será que vocês compreenderam bem o que expliquei? Vou fazer-lhes algumas perguntas sobre o que expliquei para ver se vocês compreenderam mesmo.

Quando foi descoberta a América? Por quem? Como chamaram os reis católicos? Como se chamava os náus que Colombo recebeu em seu conselho? Qual a que ele lhe comandava?

Que nome foi dado a nova terra descoberta? Em honra de quem foi dado o nome da América? Em que ano faleceu Cristóvão Colombo? Onde?

Creio que todas compreenderam bem o que expliquei, não é? Portanto estudem bem para a próxima aula, ouviram?

Morrinhos, 30 de novembro de 1949.

Plano de aula 1º ano do Curso Normal

Ciências Físicas e Naturais

Os Mamíferos

Hoje vamos ter uma aula de ciências física e naturais.

Vou explicar para vocês sobre os mamíferos. Mamíferos são animais que dão leite necessário a alimentação das crias.

Os mamíferos são vivíparos, isto é, já nascem vivos. Tem corpo todo coberto de pelos, a circulação e a respiração dos mamíferos efetua como do homem, o sangue é geralmente quente.

As fome ou alimentação os mamíferos dividem-se em: carnívoros, herbívoros e omnívoro.

Os carnívoros são os que alimentam especialmente de carne como: a onça, o leão.

Os herbívoros são os que se alimentam de hervas: à lebre.

Os omnívoros os que se alimentam ora de uma ora de outra substância como: o boi, o cavalo.

Vou fazer umas perguntas, quero saber se vocês compreenderam ou não que expliquei.

O que é mamífero? Como está dividido os mamíferos conforme a alimentação? De que é coberto o corpo dos animais mamíferos?

Agora vi que vocês compreenderam muito bem o que expliquei, e na próxima vez continuarei a explicação do ponto.

Amália Alves García (aluna do 1º série do Curso Normal, 1948).

Horário para o 4º série do Curso Normal – 1949	
Disciplinas	Quantidade de aulas semanais
Português	3 aulas
Psicologia	2 aulas
Pedagogia	2 aulas
Didática prática	4 aulas
Instrução M. E. Cívico	2 aulas
Religião	2 aulas
Química	4 aulas
Cosmografia	2 aulas
Geografia	2 aulas
História do Brasil	2 aulas
História Natural	2 aulas

Higiene	2 aulas
Canto	1 aula
Educação Física	2 aulas

Quadro do corpo docente no Curso Normal- 1965

Nome	Formação
Madre Maria Isabel Rico	Normalista
Madre Isabel Ayala Andeke	Normalista
Madre Maria Assunção Traldi	Normalista
Marilda Borges F. P. Cruz Borges	Normalista
Halina Charina Felter	Normalista
Maria Augusta de Souza	Normalista

Quadro: Distribuição das disciplinas do Curso Normal com número de aulas semanais por disciplina (1965)

Disciplina	1° Série	2° série	3° série
Português	5	*	*
Geografia	2	3	*
Matemática	4	4	4
História	2	2	*
Ciência Física e Biológica	3	3	*
Sociologia	*	*	2
Psicologia	3	3	3
Didática	4	4	4
Metodologia	*	5	2
Educação Física	2	2	2
Prática de Ensino	*	*	5
História da Educação	*	*	2
Educação Religiosa, Moral e cívica	2	2	2
Total	27	24	25

Fonte: Informações retirada do livro de Nilza Diniz (1995)

Quadro: Pagamento dos Professores (1962)

Dr. Eurico Barbosa dos Santos	Cr\$ 33.500,00
-------------------------------	----------------

Dr. Antônio Julio Gentil de Melo	Cr\$ 24.000,00
Dr. Miguel Frauzino Ferreira	Cr\$ 20.500,00
Alice Ferreira do Carmo	Cr\$ 37.5000,00
Irmã Mary B. Ferreira	Cr\$ 71.600,00
Dona Sônia Maria Xavier de Almeida de Oliveira	Cr\$ 36.500,00
Acary Barbosa	Cr\$ 20.500,00
Madre Maria Cruz de La Fuerte	Cr\$ 18.000,00
Dr. Alberto Xavier de Almeida	Cr\$ 23.000,00
Madre Maria de Lourdes Galbiati	Cr\$ 24.500,00
Madre Agustina Gomes	Cr\$ 12.400,00
Total: Cr\$ 314.000,00	
Nota: Cada professor receberá por aula Cr\$ 70,00	

Telegrama do Diretor Geral do Interior

Governador Pedro Ludovico Teixeira, Goiânia, De Rio nº 139106. Data 17 horas 11/00. Recomenda Vossência tome providências no sentido serem imediatamente postas em prática escolas Estados Normas seguintes bipontos organizar comissões nacionaes destinadas a incentivar, não só nas escolas superiores, secundárias, primárias como também nas fábricas, estabelecimento e outras instituições de trabalho material ou intelectual coletivo, assim de que se crie, no paiz, uma mentalidade nacionalista sadia. Solicitar ao ministério de Educação, a secretaria de Educação do Distrito Federal e as organizações patronaes e operários, por intermédio do Ministério do Trabalho todos os ministério e secretarias no interior, no Brasil interior, as medidas necessárias para que os professores de escolas superiores, secundárias e primárias, e todos os dirigentes de estabelecimentos industriaes de quaisquer espécie, iniciem suas aulas ou jornadas diárias de trabalho, com preleções curtas, mas incisivas, contra as ideais comunistas. Fazer aprender todas obras de caracter didático técnico, politico social ou simplesmente literário, que tenham por finalidade, direta ou indireta, propagar ideias comunistas ou contrariar a formação de uma mentalidade nacional forte. Tornar obrigatório por parte da imprensa de quaisquer outros meios de propaganda e difusão de uma campanha energia, inteligente persuasiva contra o comunismo.

Att. Sds. José Carlos de Macedo Soares. Presidente Comissão Superintendente Estado Guerra. Carta: 1952



PORTA DO COLÉGIO SENADOR NO ANO DE 1948. OS 3 PADRES SÃO ÂNGELO, FREDERICO E ANTÔNIO. NOS COMENTÁRIOS OUTRAS IDENTIFICAÇÕES.

(ACERVO MIRIA ROSA)



MOÇAS E RAPAZES DO GINÁSIO SENADOR HERMENEGILDO DE MORAES NO FINAL DOS ANOS QUARENTA.

(ACERVO MIRIA ROSA)



ALUNOS DO GINÁSIO DOS PADRES COM ALUNAS DO COLÉGIO DAS FREIRAS E CERTAMENTE A MENINADA DO GRUPO ESCOLAR, EM ALGUM SETE DE SETEMBRO OU ALGO PARECIDO.

(ACERVO LAIS PENIDO)



Moças de Morrinhos nos anos 40: ?, ?, Uma Braga, Terezinha das Neves, Zizi, Maria Reis, Sebastiana do Galego e Ecy. Três delas estão com as saias listradas do uniforme do Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes.

(Acervo Maria R. Canedo)

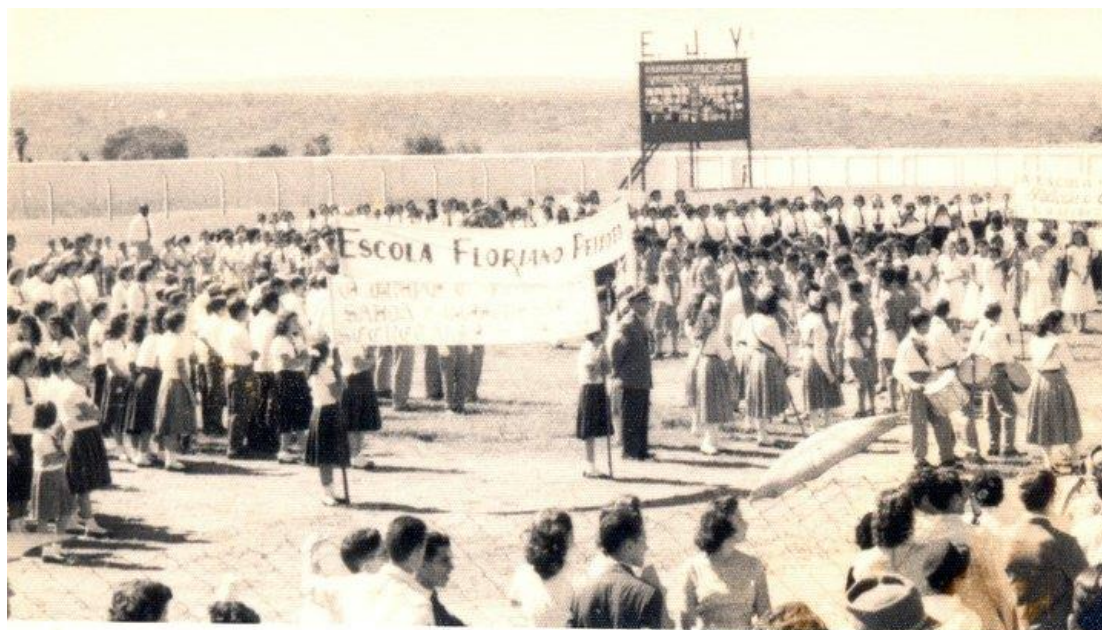


Foto muito ruim mas mostra o dia da inauguração do Estádio João Villela



E AGORA DESFILANDO SÃO AS MENINAS DO COLÉGIO DAS FREIRAS. À ESQUERDA DE BRANCO O PROFESSOR JOSÉ CÂNDIDO E ACREDITO QUE A MENINA COM A LETRA S SEJA A SUA FILHA HELENIONE. AO FUNDO O PRÉDIO DO FÓRUM, QUE TAMBÉM ERA O DA PREFEITURA.

(ACERVO DEZA GOMES)



VEJA PRÓXIMA FOTO.

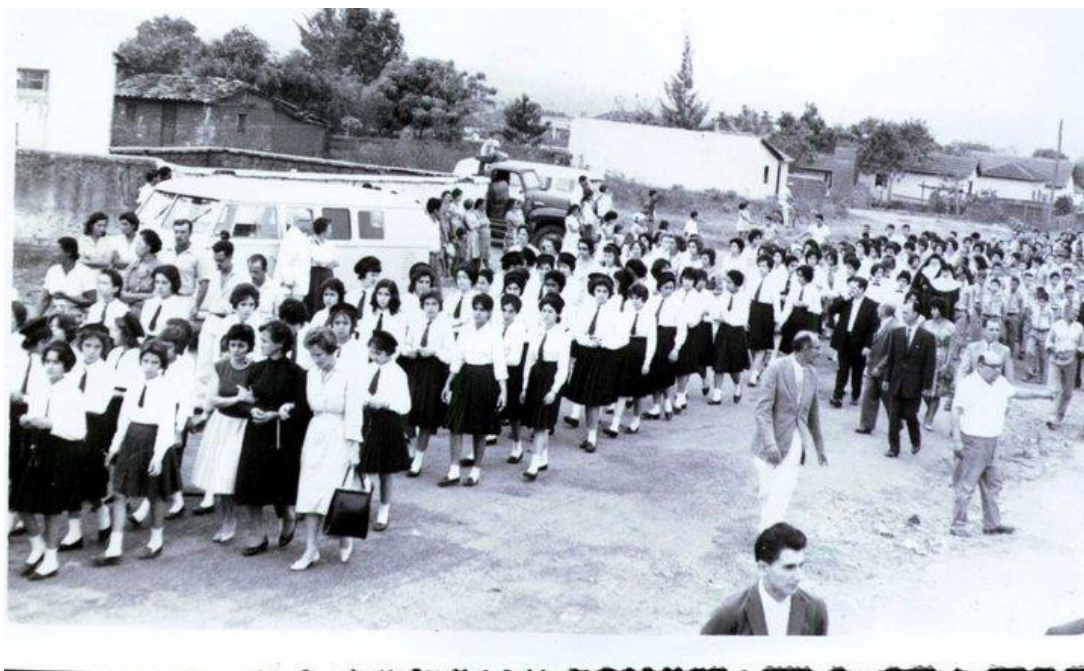
(ENVIADA POR SILVANA ABDALLA)



INFORMAÇÕES DE CARLÚCIO CARNEIRO PEREIRA:

ESSA FOTO É DE 1960, E DA 4ª SÉRIE GINASIAL. VEJO ALGUMAS MOÇAS QUE RECONHEÇO. LILA LEA, ZELIA CANEDO, MARIA AMORIM, JANE CARNEIRO, FELISMINA AMORIM, GERALDINA DO JOÃO JULIO, LUCIA GODOY, GISLENE CAMARGO, PROFESSORA HALINE (ACHO QUE É ASSIM QUE SE ESCREVE), PROFESSOR DR. JOSE FRAUZINO, AS IRMÃS NÃO SEI OS NOMES.

(ACERVO CARLÚCIO CARNEIRO PEREIRA)



AS MENINAS DO COLÉGIO DAS FREIRAS NO MESMO ENTERRO.



COLÉGIO DAS FREIRAS, ANOS CINQUENTA.

(FOTO ENVIADA POR DENISE DO VALE)

ESTATUTOS

D.A.

Escola Normal

Dr. Hermenegildo de Morais

Equiparada a Escola Normal Oficial do Estado, pela Lei N. 2.516 de 18 de outubro de 1939.



Morrinhos

Estado de Goiaz

ESTATUTOS

DA

Escola Normal "Dr. Hermenegildo de Moraes"

Equiparada à Escola Normal Oficial do Estado, pela

Lei n. de de de 19

MORRINHOS — GOIAZ

Este Estabelecimento de ensino foi fundado pela exma. sra. da. Maria Amabini de Moraes, viuva do ilustre e benemérito senador Hermenegildo de Moraes, e que desejando beneficiar esta cidade, fez doação à Mitra da Arquidiocese de Goiaz de uma casa com uma grande extensão de terreno para ali ser fundada uma Escola Doméstica, «Senador Hermenegildo de Moraes».

Para este fim fomos chamadas pelo exmo. sr. D. Emanuel Gomes de Oliveira DD. Arcebispo de Goiaz, tomando a direção desta casa de Beneficência em Março de 1937. Desde esta data, as madres Agostinianas guiadas pelo ardente zêlo da religião e instrução, não cessam o árduo, mas também o mais sublime dos deveres, qual é o de amparar a *JUVEN- TUDE EM ESTADO DE ABANDONO MORAL, INTE- LECTUAL E MATERIAL.*

- 4 -

Com o fim de sustentar esta obra de beneficência e difundir a instrução neste Estado como antes ao mesmo tempo um Curso Primário e um Jardim da Infância. Graças à coadjuvação das principais famílias morrinhenses que pressurosas nos confiaram as suas filhas, o Colégio tem dado provas evidentes e claras de grande progresso, tanto assim que o Estado o equiparou à Escola Normal Oficial do Estado pelo dec. n.º de de de 19.....

O Edifício

O Colégio funciona em dois prédios: um onde funcionam as aulas até que seja construído novo prédio e outro destinado ao Internato, com amplo dormitório e modernas instalações higiênicas. A par de uma alimentação sadia e abundante, têm as alunas todas as comodidades necessárias para uma boa higiene.

Objeto e Fim

Educar a mocidade e formar o coração da verdadeira jovem cristã, eis a nobre missão das Religiosas Agostinianas que, para conseguir tal fim, não pouparam esforços. Elas vêm nas alunas que lhes são confiadas um terno e mimoso botão, que só merece desvelos e cuidados do zeloso jardineiro. Amparado e protegido contra os vendavais da vida, o delicado botão desabrochará neste ambiente de amor e disciplina e depois irá exalar o seu aroma, tanto no lar como na sociedade.

Disciplina

A disciplina é preventiva de modo a aperfeiçoar a individualidade de cada educanda. As sanções são justas e sempre visam educar, corrigir e moldar a mocidade nos princípios católicos. Como fatores primordiais nesta grandiosa empresa de educar, isto é, completar a tarefa iniciada no lar, contamos com a paciência, estímulo, temor de Deus e apóio moral dos srs. Pais, aos quais a Diretoria enviará mensalmente, um boletim com notas obtidas em procedimento, aplicação e média mensal.

Como a emulação constitui um poderoso incentivo, para o trabalho escolar, mensalmente são proclamadas as notas de Religião, Comportamento e Apli-

- 5 -

cação. As alunas que obtiverem média superior a 8 e nota 100 em religião e comportamento serão inscrites no «Quadro de Honra».

Os meios disciplinares repressivos são:

- a) Advertência privada ou pública segundo a falta
- b) Privação de recreio, passeios, etc.
- c) Trabalho para escrever.
- d) Suspensão momentânea das aulas.
- e) Suspensão das aulas por alguns dias.
- f) Quando porém forem esgotados todos os recursos, a aluna será despedida para o bem da coletividade

Incorrerão nas penalidades disciplinares as alunas que:

- a) Faltarem com o respeito que devem à diretora ou a qualquer membro da corporação docente.
- b) Desobedecerem às prescrições da diretora.
- c) Escreverem qualquer cousa nas paredes do edifício, ou destruírem os editais e avisos nelas afixados.
- d) Ofenderem a honra de suas colegas.
- e) Perturbarem a ordem do Colégio, com rixa e discussões.
- f) Danificarem os instrumentos e demais objeto da escola.
- g) Negligenciarem habitualmente nos deveres escolares.

São motivos de exclusão

- a) Atos de insubordinação, de imoralidade, o mesmo conversas e maneiras pouco decorosas.
- b) Saldas furtivas do Estabelecimento.

Cursos

O regime deste Educandário é de Internato, Sem Internato e Externato.

Mantém os seguintes cursos:

- 1.º Curso Normal
- 2.º Curso Complementar
- 3.º Curso Primário
- 4.º Jardim da Infância
- 5.º Curso de datilografia
- 6.º Curso especial de piano, violino, flôres, pintura, etc.

- 6 -

Condições de matrícula para o curso normal:

Documentos.

- a) Certidão de idade.
- b) Certidão de batismo.
- c) Atestado de vacinação e de que não sofre a candidata de moléstia infecto-contagiosa em geral, e especialmente da vista.
- d) Requerimento dirigido à diretora do Estabelecimento.
- e) Certificado de habilitação no exame do C. Complementar, para matrícula na 1.ª Série, ou certificado de habilitação na série anterior, para a matrícula nas demais séries; guia de transferência caso a aluna venha de outro Estabelecimento.

Contribuições

O pagamento será feito adiantado juntamente com 200\$000, para o fornecimento dos uniformes.

Internato

Pensão por semestre	
1.º Curso Normal	Cr. \$ 200,00 560\$000
2.º Curso Complementar	" " 530\$000
3.º Curso Primário	" " 500\$000
Joia para todos os Cursos	70,00 60\$000
Lavagem de roupa	100,00

Semi-internato

Pensão por semestre	
Curso Normal	350\$000
Curso Primário	Cr. \$ 500,00 390\$000
Joia	20\$000

Externato

Por mês	
Curso Normal 1.º ano	Cr. 40,00 25\$000
" " 2.º " "	50,00 30\$000
" " 3.º " "	50,00 35\$000
" " 4.º " "	70,00 40\$000
" Complementar	20,00 20\$000
" Primário	20,00 15\$000
Jardim da Infância	10,00 8\$000
Joia para todos os Cursos h. e Comp.	20,00 10\$000
Joia para o C. Primário	10,00

- 7 -

NOTA:—As semi-internas entram no Colégio às 8 horas da manhã e saem às 18 horas tendo direito ao almoço, merenda e janta.
As contribuições serão pagas adiantadamente e o mês começado será considerado vencido para o efeito do pagamento.

Curso especial

À vontade dos pais e mediante pagamento separado da pensão respectiva, serão dadas às alunas lições especiais dos seguintes cursos: Piano, violino, harmonium, bandolim, datilografia e flôres a 15\$000 por mês e pintura a 20\$000.

Enxoval

- 2 cobertores.
 - 2 colchas brancas sem franja.
 - 4 lençóis 2 ms. 40 x 1 m 40.
 - 1 almofada 60x50 com 2 fronhas de igual tamanho.
 - 2 roupões para banho.
 - 2 toalhas de rosto.
 - 1 camisola para banho.
 - 4 guardanapos 50 x 50.
 - 3 camisas de dormir.
 - 6 combinações, sem alças.
 - 8 calças.
 - 12 lençóis.
 - 2 sacos para roupa servida.
 - 1 par de sapatos pretos (conforme modelo).
 - 1 par de sapatos «tenis».
 - 2 pares de botinas pretas.
 - 4 pares de meias pretas.
 - 4 pares de meias brancas.
 - 1 par de chinelos.
 - 2 véus de filó.
 - 1 ~~meia-de-saia~~.
 - 1 copo de metal.
 - 1 guarda chuva.
 - 1 pasta para livros.
 - 1 alfiler e 1 argola de metal.
- Objetos de aseo: pentes grosso e fino, escovas de dente e roupa, tesourinha, graxa, sabonete, dentífcio, etc.
- NOTA:—A roupa deve vir marcada com o número designado, feito com linha vermelha.

— 8 —

Disposições Gerais

As visitas dos pais ou das pessoas por eles autorizadas, só poderão ser feitas aos domingos e dias santos, das 12 às 15 horas.

As alunas cujos pais moram fora da cidade, poderão por eles ser visitadas em qualquer dia, fora das horas das aulas. A falta habitual de aplicação ou docilidade, desobediência formal, insubordinação ou atos contrários à moral, são motivos suficientes para a expulsão da aluna.

Não é permitido às alunas terem em seu poder dinheiro ou objetos de valor. O dinheiro deverá ser depositado na tesouraria do colégio. Em todos os domingos e dias santificados, todas as alunas externas têm obrigação de assistirem a santa Missa na capela do colégio.

Escola Doméstica Senador Herme- negildo de Moraes

O Colégio mantém desde 1937, um internato gratuito para meninas pobres, que além de roupa e alimentação recebem uma instrução sólida e se preparam para a vida doméstica.

Essa instituição tem por fim amparar, a juventude em estado de abandono moral, intelectual e material.

Correspondência

Toda a correspondência do Colégio deverá ser remetida à Madre Diretora.