



PATRÍCIA RODRIGUES LUIZ PEIXOTO

**O EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA APARECIDA – IPAMERI-GO
(1936-1969)**

Universidade Federal de Goiás

Câmpus Catalão

Programa de Pós-Graduação em Educação

2013

Patrícia Rodrigues Luiz PEIXOTO

O educandário nossa senhora aparecida–ipameri-go (1936-1969)

Dissertação 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/Campus Catalão.

Orientação: Professora Dra. Aparecida Maria Almeida Barros.

Linha: História e Culturas Educacionais

PATRÍCIA RODRIGUES LUIZ PEIXOTO

O EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA APARECIDA - IPAMERI-GO (1936-1969)

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 27/06/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Aparecida Maria Almeida Barros – UFG/Campus Catalão – Orientadora.

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto – UNIUBE.

Prof. Dr. Wolney Honório Filho – UFG.

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2013



Para Milena, Murilo e Arthur, fontes de amor maior e incentivo para a conquista de novos caminhos. Ao José Filho, esposo, que, a seu modo, dedicou-me apoio e cumplicidade. Para Ângela, irmã, amiga e estímulo. Aos meus pais, Natanael e Antonieta, meu eterno porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Chego ao final de uma etapa, que sem dúvida, foi um grande passo na minha vida. Cursar o Mestrado fazia parte dos meus planos, mas por causa de tantos descompassos, fora adiado.

Para chegar até aqui, agradeço, inicialmente, à minha irmã Ângela, pelo primeiro incentivo: o seu momento é agora! E realmente aconteceu.

Agradeço à professora Aparecida Maria Almeida Barros, orientadora, por me conduzir neste mundo de conhecimento, do qual eu me afastara por tanto tempo. O preço foi alto, mas pago com prazer. Sua paciência, dedicação e atenção, junto ao fino trato aguçaram em mim o espírito crítico e investigativo que fizeram a diferença no produto final. Obrigada por fazer parte da minha história, por tudo o que me ensinou e parte do que sou hoje é fruto de nossa preciosa convivência.

Aos professores do programa de pós-graduação, em especial, aos da Linha 1: Ana, Cida, Selma, Sérgio e Wolney, a oportunidade do novo contato trouxe à memória os bons momentos dos tempos da graduação em Pedagogia, além da imensa contribuição com suas experiências para a conclusão dessa pesquisa.

A minha família, José Filho, companheiro, Milena, minha companheira e mais fiel digitadora, Murilo, meu moreno e Arthur, meu caçulinha, com suas particularidades agregam significados à minha vida: minha luta é também por vocês. Não menos importante, meu pai Natanael, com seu sorriso aberto e assobios pela rua e minha mãe Antonieta, colo que sempre me acolhe, agradeço por acompanharem essa história mais de perto, e mesmo nos momentos de incompreensão, me incentivaram, ofertaram apoio incondicional. São vocês que motivam a minha força e o incentivam a trilhar novos caminhos. Obrigada sempre!

Aos colegas da primeira turma, juntos somamos esforços, compartilhamos conhecimento, agregamos valores, enfim deixamos nossas digitais no Mestrado em Educação do Campus Catalão da UFG.

Aos amigos Chaiane, Karla, Yara, Nelsimar e Fabiano, aproximados pela distância, dividiram comigo os desafios colocados pela vida e me deram outro bem tão valioso quanto o conhecimento, a amizade, preciosa, duradoura e fonte de incentivo.

Ao meu “achado” neste mestrado, Chaiane Medeiros, por ter me acolhido juntamente com o tio José Aparecido e a tia Socorro, por ter sido uma irmã, amiga e colaboradora.

Meu mais profundo e sincero agradecimento às irmãs do Arquivo Inativo de Goiânia, na pessoa da Irmã Vilda Gontijo, à diretora do Colégio Normal Professor Cesar Augusto Ceva, Luciene Borges Nunes pela confiança creditada à minha pesquisa e por disponibilizarem os documentos necessários à mesma.

Aos membros da banca de defesa: professores Wenceslau Gonçalves Neto e Wolney Honório Filho, que desde a qualificação ofereceram preciosa contribuição para o andamento e finalização da pesquisa.

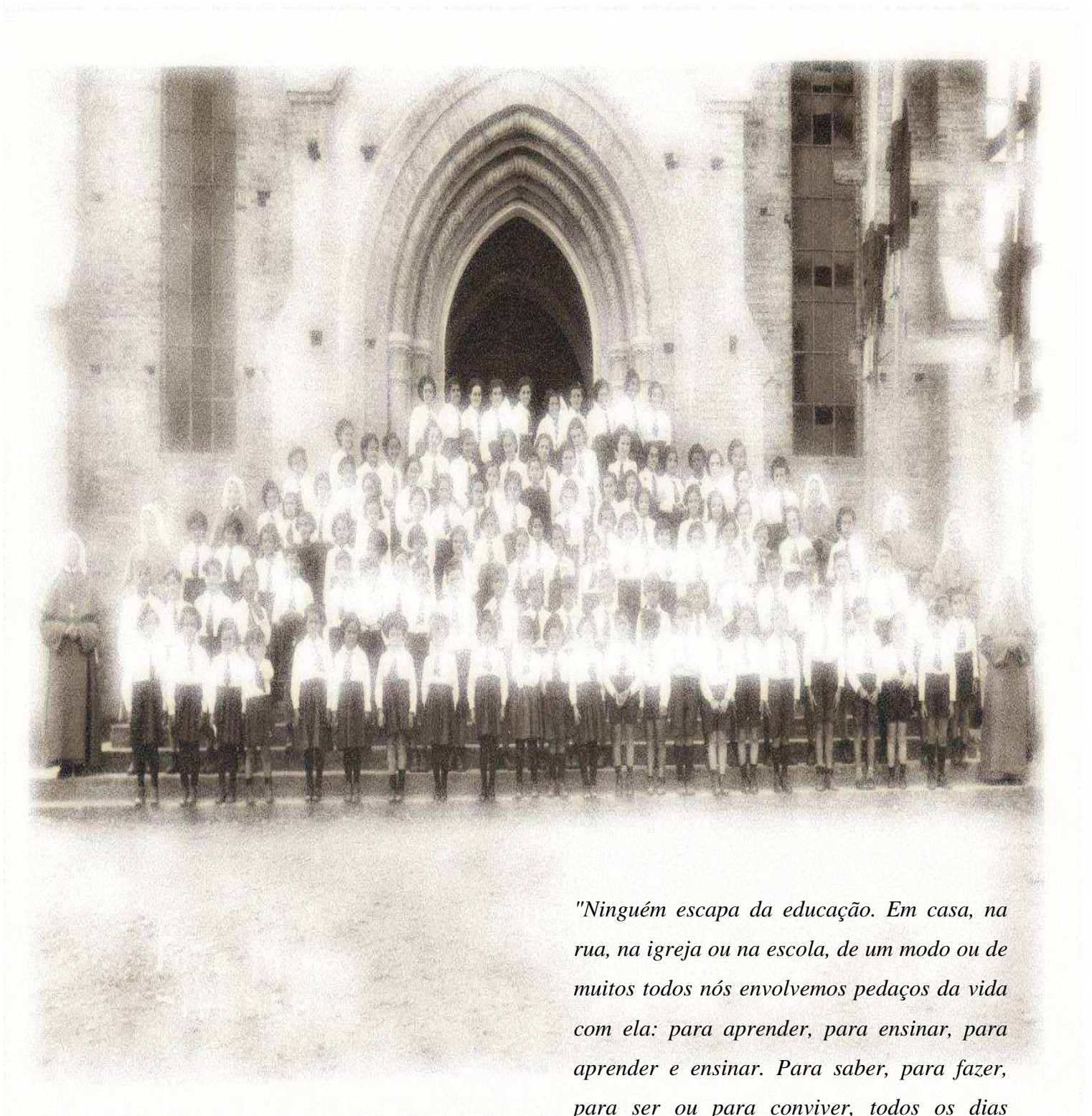
A CAPES por assegurar o apoio financeiro por meio da bolsa.

À coordenadora do Programa de Mestrado em Educação do Campus Catalão, Ana Maria Gonçalves, extensivo à Renata e ao Roberto pela atenção e pronto atendimento em todos os momentos.

A todos o meu reconhecimento e muito obrigada!

HOMENAGEM ESPECIAL

À Lesilane Silva de Araújo (*in memoriam*), amiga, colega e confidente de sonhos. Sua breve convivência no Mestrado foi marcante pela sua alegria e entusiasmo. Nosso carinho e saudades, sempre!



"Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações."

Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

Este estudo teve por finalidade investigar a origem do Educandário Nossa Senhora Aparecida em Ipameri-GO, fundado e dirigido pela Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado no período de 1936 a 1969, pelo viés da Cultura Escolar e da sua existência enquanto instituição. Para tanto, buscou-se conhecer os princípios desta Congregação na dinâmica da Igreja Católica, sintonizada com o interesse e empenho de expansão religiosa em cidades que serviam de pontos de irradiação dos ofícios da igreja e da educação católica. Assim, as particularidades quanto ao funcionamento e à organização interna indicaram os traços da história institucional, que deram visibilidade ao propósito de educar os filhos da sociedade ipamerina nos moldes da fé católica. Metodologicamente, o estudo se situou no campo da História da Educação, com recorte na vertente da Cultura Escolar e das Instituições Escolares, tomando como base as pesquisas documental e bibliográfica, que permitiram a identificação dos diferentes objetos culturais que compuseram a amostra empírica. As análises e interpretações teórico-metodológicas foram fundamentadas em autores como Barra (2011); Ginzburg (2011); Souza (2008); Bencosta (2005); Brandão (2005); Faria Filho (2005; 2002); Buffa e Pinto (2002), Thompson (2002; 1981); Borges (2000); Cunha (2000); Frago e Escolano (1998); Forquin (1993); Bretas (1991) e Loureiro (1988). De modo particular, os traços da Cultura Escolar foram percebidos nos vestígios da existência institucional, marcados pela mediação de símbolos, rituais, normas e práticas materializadas na instituição escolar católica. A organização dos espaços e do tempo, bem como as relações do educandário com a sociedade, no contexto local e regional, foram interpretadas segundo os dados obtidos e pela revisão bibliográfica, que apontaram para o cumprimento de seu principal objetivo: tornar-se uma instituição de referência para a sociedade, inscrevendo uma cultura escolar formatada pelos princípios e fundamentos cristãos católicos.

Palavras-chave: Instituição Escolar; Escola Católica; Cultura Escolar.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the origin of Breed Our Lady Aparecida in Ipameri-GO, founded and directed by the Congregation of the Missionaries of Jesus Crucified in the period from 1936 to 1969. For this, sought to know the principles of this congregation in the dynamic of Catholic Church, attuned to the interest and commitment of religious expansion in cities that served as points of irradiation of offices of the church and Catholic education. Thus, the particulars about the functioning and internal organization indicated the traces of the institutional history, that gave visibility to the intention to educate the children of society of Ipameri in the mold of Catholic faith. Methodologically, the study was situated in the area of History of Education, cropping in the parts of the School Culture and School Institutions, based on the documentary and bibliographic researches, which allowed the identification of different cultural objects that formed the empirical sample. The analyzes and interpretations were based, theoretical and methodological, in authors such as Barra (2011); Ginzburg (2011); Souza (2008); Bencosta (2005); Brandão (2005); Faria Filho (2005; 2002); Buffa and Pinto (2002), Thompson (2002; 1981); Borges (2000); Cunha (2000); Frago and Escolano (1998); Forquin (1993); Bretas (1991) and Loureiro (1988). In particular, the traces of School Culture were perceived in the vestiges of the institutional existence, marked by the mediation of symbols, rituals, norms and practices materialized in the Catholic school institution. The organization of spaces and times, as well as relations of the breed with the society, in the local and regional context, were interpreted according to the data obtained and the literature review, which pointed to the accomplishment of its primary goal: to become an institution reference to society, inscribing a school culture formatted by the principles and fundamentals Catholic Christians.

Keywords: School Institution; Catholic School; School Culture.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional

CENCAC – Colégio Estadual Normal Prof. Cesar Augusto Ceva

CERIS – Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social

CRPE – Centro Regional de Pesquisa Educacional

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

6º BC – 6º Batalhão de Caçadores

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MJC – Missionárias de Jesus Crucificado

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: As Instituições Escolares no Brasil como fonte de pesquisa em História da Educação.....	37
Tabela 2: Grupos Escolares Públicos de Goiás em 1928.....	74
Tabela 3: Expansão da Rede Escolar Pública em Goiás (1930-1945).....	74
Tabela 4: Expansão da Rede de Ensino Secundário após 1930.....	76
Tabela 5: Escolas Primárias em Ipameri.....	77
Tabela 6: Legitimação dos Discursos	94
Tabela 7: Número de Congregações, Ordens e Institutos femininos por período de chegada ao Brasil	106
Tabela 8: A primeira arrecadação do Movimento Pró-Construção do Educandário	118
Tabela 9: Valores arrecadados pelo Movimento Pró-Construção do Educandário 1935-1936	118
Tabela 10: Registro das Primeiras Missionárias em Ipameri	120
Tabela 11: Situação do Apostolado deixado por Madre Isabel até 1940.....	133
Tabela 12: Demonstrativo de Matrículas dos Alunos do Educandário Nossa Senhora Aparecida 1936-1952.....	136
Tabela 13: Normas e Disciplina dos Alunos	146
Tabela 14: Corpo Docente em Exercício - 1947.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A Imigração no Brasil nos Períodos Anuais (1840-1940).....	82
Quadro 2: Trabalhos desenvolvidos segundo o Boletim Mensal 12-121936 a 28-02-1953	132
Quadro 3: Profissões dos Pais dos alunos matriculados no primeiro ano letivo do Educandário Nossa Senhora Aparecida em 1936.....	139
Quadro 4: Profissões dos Pais dos alunos matriculados no primeiro ano letivo da Escola Municipal Mixta Anexa ao Collégio Nossa Senhora Aparecida em 1937	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nacionalidade dos Pais dos alunos matriculados no primeiro ano letivo do Educandário Nossa Senhora Aparecida em 1936.....	141
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visita a uma comunidade de Ipameri, 1937.....	110
Figura 2: Nossa Madre –1948.....	119
Figura 3: Primeira turma de 1ª Comunhão, 1936.	125
Figura 4: Páscoa dos Operários – 1ª Turma nos fundos da casa velha, 1936.....	126
Figura 5: Trabalho com as Filhas de Maria, 1937.	127
Figura 6: Ilustração do fluxo de matrículas no Educandário sob a responsabilidade da Madre Maria de Lourdes do Manso Jesus 1936-1952.....	137
Figura 7: Desfile Cívico 1958.....	159
Figura 8: A Casa Velha - Primeira sede do Colégio N. Senhora Aparecida	160
Figura 9: Fachada principal do Educandário	164
Figura 10: Homenagem aos Fazendeiros doadores em 1943.	167
Figura 11: Planta do primeiro andar do Colégio.....	169
Figura 12: Planta do segundo andar do Colégio.....	169
Figura 13: Sala de aula.....	171
Figura 14: Auditório	172
Figura 15: Biblioteca	172
Figura 16: Sala de Geografia	173
Figura 17: Laboratório (Sala de Ciências).....	174
Figura 18: Laboratório (Sala de Ciências).....	174
Figura 19- Laboratório (Anfiteatro).....	175
Figura 20: Sala de Desenho	179
Figura 21: Sala de Trabalhos Manuais	179
Figura 22: Instalações de Educação Física	181
Figura 23: Material Esportivo.....	182
Figura 24: Jogo de Vôlei 1952.....	183
Figura 25: Gabinete Médico Biométrico.	184
Figura 26: Ginástica ainda na Casa Velha – 1942.....	185
Figura 27: Ginástica ainda na Casa Velha – 1942.....	188
Figura 28: Ginástica no Colégio Novo - 1945.....	188
Figura 29: Ginástica dos alunos do primário - 1958.....	189
Figura 30: Refeitório.....	191

Figura 31: Copa	191
Figura 32: Cozinha.....	192
Figura 33: Dispensa	193
Figura 34: Dormitório 1	194
Figura 35: Instalações Higiênicas 1	194
Figura 36: Enfermaria	195
Figura 37: Rouparia	196

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Planta da Casa Velha 1936-1943	214
Anexo 2: Planta do terreno em que se localiza o Educandário	215
Anexo 3: Primeira doação registrada no Livro de Ouro.....	216
Anexo 4: Primeira assinatura de doação para aquisição das poltronas do “Salão Santo Antônio”, 1951.	217
Anexo 5: Galpão com vestuários, chuveiros e sala com material esportivo	218
Anexo 6: Instalações de Educação Física.....	218
Anexo 7: A Caderneta Escolar	219
Anexo 8: Piquenique do Colégio na Linha de Tiro – 1951	220
Anexo 9: Grupo de Missionárias – 1959.....	221
Anexo 10: Grupo de alunos do Curso Primário – 1958.	221
Anexo 11: Discurso de Beatriz Marot.	222
Anexo 12: Discurso de Lygia Lopes Ceva	224
Anexo 13: Carta Pastoral do Cardeal Leme.	225
Anexo 14: Texto de Lourdes Barbalho Marques.....	227
Anexo 15: Associação das Missionárias de Jesus Crucificado Precursora do Instituto.....	229
Anexo 16: A origem do Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado.	232
Anexo 17: Cópia da carta enviada a Roma.....	233
Anexo 18: Decreto da Fundação	234
Anexo 19: Ano VI - Campinas	235
Anexo 20: Ficha de Classificação do Relatório de 1947.....	237
Anexo 21: Ficha de Classificação do Relatório de 1959.....	238

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I.....	23
DIÁLOGO COM O CAMPO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
1.1. Instituição Escolar: definições e conceitos.....	23
1.2. A Pesquisa em História da Educação no Brasil.....	28
1.3. A Pesquisa em História da Educação em Goiás.....	34
1.4. A História das Instituições Educacionais.....	36
1.5. Cultura Escolar como objeto histórico: princípios, desafios e possibilidades de investigação.....	41
1.6. As categorias de investigação percebidas na Instituição: pautas para a pesquisa.....	50
1.7. Aspectos civilizatórios da Cultura Escolar.....	55
CAPÍTULO II.....	59
RELAÇÃO ESTADO E IGREJA CATÓLICA: CONTEXTO DE IDEOLOGIAS CONCORRENTES.....	59
2.1. A Influência do Estado na configuração da educação brasileira na década de 1930.....	59
2.2. Educação em Goiás: Um olhar sobre o que se considerou ser “atraso”.....	67
2.3. Ipameri: contexto social, econômico e religioso.....	79
2.4. A Igreja Católica no contexto de expansão religiosa.....	88
2.5. Escola Nova como princípio de formação de uma cultura pedagógica.....	95
2.6. A atuação da igreja em Goiás: indícios de um ideário renovador.....	101
CAPÍTULO III.....	103
CONTEXTO E MISSÕES DA FACE MODERNIZADORA DAS MISSIONÁRIAS DE JESUS CRUCIFICADO.....	103
3.1. Os Institutos religiosos no Brasil.....	103
3.2. Missionárias: Origem, Ideário Religioso e Projeto de Evangelização.....	108
3.3. A Organização e as ações do movimento Pró-Construção do Educandário.....	116
3.4. De Campinas para Goiás: a chegada e a expectativa de um novo tempo.....	119
3.5. O princípio: uma obra erguida por várias mãos e o despertar das vocações religiosas.....	122
3.5.1. Centro de Catecismo.....	123
3.5.2. Os operários ou Associação de São José.....	126
3.5.3. As Filhas de Maria.....	127
3.5.4. As Senhoras.....	128
3.5.5. Os Amigos de Jesus.....	128

3.5.6. Congregação Mariana Masculina	129
3.5.7. Associação dos Santos Anjos	129
3.5.8. Militares	130
3.5.9. Mais Moças (Da Elite).....	130
3.5.10. Prediletos de Maria	130
3.5.11. Marianinhos	131
3.5.12. Missionárias Externas	131
CAPÍTULO IV	135
EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA APARECIDA PERCEBIDO NAS INTERFACES DA CULTURA ESCOLAR	135
4.1. Normatização do trabalho docente: os papéis dos sujeitos, normas, rotinas e metodologia da instituição.....	143
4.1.1. Religiosidade: o culto no processo de evangelização.....	151
4.1.2. Aspectos do Currículo Escolar	151
4.2. Exposições de trabalhos manuais e outros eventos: a ação educacional é marcada pela estrutura do Estado	157
4.2.1. Os ritos cívicos.....	158
4.3. Um olhar para o interior da instituição: a percepção do espaço escolar fonte de cultura material	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
ANEXO	214

INTRODUÇÃO

Semelhante a outras cidades do interior do Brasil e de Goiás, Ipameri acompanhou o processo desenvolvimentista do início do século XX. O que difere esta cidade das demais é o processo de emancipação, iniciado com a instalação da Estrada de Ferro a partir de 1913, tornando-se pioneira em Goiás, no que diz respeito a algumas estruturas: primeiro município a ter energia elétrica, agência bancária e as primeiras projeções; a vinda do 6º Batalhão de Caçadores (BC) também foi um marco para a afirmação urbana desta pequena cidade situada no interior do sudeste goiano. Diante disso, na primeira metade do século vinte, recebeu vários adjetivos como “Berço Cultural de Goiás”, “Coração do Cerrado Brasileiro”, “Sala de Visita de Goiás” (NEVES, 2003).

Tais referências exprimiam o olhar pelo qual os memorialistas ou até mesmo o cidadão comum, percebiam as peculiaridades da cidade: uns através da cultura, outros do trabalho, outros pela indústria, sociedade e religiosidade. Estas adjetivações mostram o universo simbólico que envolveu aspectos da cultura, da modernidade, da economia e, particularmente, da dinâmica religiosa, que movimentaram a sociedade local nas primeiras décadas da república.

É neste espaço que enveredamos a pesquisar uma instituição escolar católica, recortada por aspectos da cultura escolar que a desenha e projeta. Acionar o contexto histórico é imprescindível porque a sociedade local foi quem fomentou, juntamente com as lideranças católicas, a idealização, o provimento financeiro e subsidiou intelectualmente a implantação do Educandário Nossa Senhora Aparecida, *locus* deste estudo.

A motivação em investir na pesquisa desta instituição foi despertada, inicialmente, pela relação pessoal e profissional com esse ambiente, onde me formei e atuei como professora. A referência de muitos ex-alunos e agora profissionais a uma época memorável, do Educandário Nossa Senhora Aparecida¹, sempre aguçava a curiosidade por conhecer pessoas na pluralidade de detalhes e pormenores de sua origem. Adentramos o acervo guardado, atualmente, pelo Colégio Estadual Normal Professor Cesar Augusto Ceva e começamos a descobrir um arquivo inativo esquecido, fora de uso: relatórios, atas e fotografias, um volumoso acervo histórico com uma massa documental difusa, foi sendo

¹Esta mesma instituição fora objeto pesquisa de QUINAN, J. M. C. A 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. 129 p.

descortinado. Havia muito a ser explorado e conhecido: a existência de fotografias e a descrição minuciosa das características da instituição em um relatório de 1949 revelavam a estrutura de um colégio que fazia parte das memórias de minha infância, de quando fui aluna na instituição. Porém, nada estava dado, tudo era disperso, fragmentado, não sabia exatamente o que ver nem como ver.

No curso das disciplinas no Programa de Mestrado, a aproximação com fontes teóricas sobre a pesquisa em educação, o estudo das instituições escolares e o campo da cultura escolar sinalizaram as alternativas de um recorte conceitual e metodológico. À medida em que aprofundamos nas leituras, ampliamos o nosso olhar, mas, ao mesmo tempo, outras dúvidas e preocupações eram colocadas.

A difícil escolha entre Instituição e Cultura Escolar favoreceu para uma postura inquisitiva indispensável à pesquisa em história, a cada mergulho nas fontes documentais e na revisão bibliográfica. Eleger um único recorte não fazia muito sentido, visto que, ao estudar os aspectos históricos de uma instituição, sua estrutura interna, organização e concepção, nos deparamos em seu interior, com aspectos inerentes a uma cultura escolar que se materializou sob diferentes formas e modelos, conservados nos registros. Diante disso, não havia saída, era preciso dialogar com as duas vertentes no sentido de perceber e interpretar as variáveis encontradas nos documentos: a instituição não poderia ser esvaziada da sua cultura.

A proposta dessa pesquisa cujas interfaces dialogam com dois campos instigantes: a Cultura Escolar e a institucionalização do Educandário Nossa Senhora Aparecida, em Ipameri – GO, tem como limite temporal o período entre 1936, ano de criação da escola, e se estende até 1969, ano em que a irmãs encerram os seus trabalhos na instituição. Idealizada por lideranças da Igreja Católica em Goiás, esta escola foi organizada e mantida pela Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado², no contexto do Estado Nacional da Era Vargas. Para compreender as articulações e processos no plano local, nas relações políticas, econômicas, religiosas, sociais e educacionais de uma cidade ou de uma instituição, é necessário relacionar o modo como operava a dinâmica do poder e das relações sociais e produtivas no plano da política nacional. Assim, ao configurar as características da cidade de Ipameri e do deslocamento de uma congregação religiosa de São Paulo para Goiás, julgamos relevante evidenciar os marcos da educação durante o Governo de Getúlio Vargas, tendo como pano de fundo o nacionalismo brasileiro do Estado Novo. Se por um lado a criação de escola e a legislação do ensino configuram ações do estado republicano, por outro, não fica

2 Essa congregação religiosa se instalou na cidade de Ipameri-GO., no dia 19 de fevereiro de 1936, vindas de Campinas – SP.

alheia aos interesses e estratégias da Igreja Católica em ampliar sua atuação no campo educacional.

De modo específico, direcionamos a curiosidade de pesquisa para alguns aspectos da cultura presentes na instituição, que seriam definidores do processo de instruir e evangelizar inseridos no projeto formativo desenvolvido no Educandário: a missão e o carisma religioso da congregação; as rotinas e rituais, a organização do espaço e do tempo da escola; os conteúdos e disciplinas registradas no currículo escolar; materiais, objetos e instrumentos. Em síntese, as concepções de instrução e evangelização foram caracterizadas, interpretadas e analisadas por meio das interfaces da cultura escolar e mediadas pelas variáveis em que as normas e as práticas instituídas no educandário se materializaram e foram conservadas nos diferentes registros.

No que se refere à documentação, foram realizadas consultas a documentos e fontes do Educandário, no intuito de compor a base empírica da pesquisa, a partir da qual o conhecimento e a identificação de aspectos específicos encaminham a definição das variáveis e categorias do estudo. Foi pesquisado o acervo da Instituição hoje denominado Colégio Estadual Normal Prof. Cesar Augusto Ceva (CENCAC) e o acervo do Arquivo Inativo Administrativo Regional, em Goiânia.

Além daquilo que se conservou na escola, recorreremos a outros arquivos da congregação. Após apresentar à direção o objetivo da pesquisa, obtive a autorização e livre acesso ao acervo. O Arquivo Inativo armazena toda a documentação em pastas de arquivo morto devidamente nomeadas, dentro de armários de aço em ótimo estado de conservação, em uma sala limpa e arejada, colaborando para que o pesquisador direcione a consulta aos documentos que o interessa, pois lá também se encontram os arquivos de outras instituições ativas e inativas mantidas pela congregação, fui recebida pela irmã Vilda Gontijo³ dos Santos que colaborou no sentido de elucidar o papel que a equipe de história do arquivo desempenha junto à comunidade e literalmente abriu-me as portas para a descoberta de novas e diferentes informações.

Acervos visitados, ao final de todo mapeamento era detentora de uma massa documental muito rica. No acervo do CENCAC foram localizados: Livro de Visitas (Termo de Abertura: 1º de março de 1936); Livro de Matrícula 1937 – Curso primário; Livro de Matrícula 1937 – Curso Complementar; Ata de Reunião da Congregação (Termo de Abertura: 1º de fevereiro de 1937); Relatório do Ginásio do Educandário Nossa Senhora Aparecida

³Responsável pela Equipe da História da Região.

1947 (para fins de inspeção permanente); Relatório de Verificação do Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora Aparecida 1959 (para fins de funcionamento de Semi-internato e Internato). No Arquivo Inativo da Congregação em Goiânia/GO, identificou-se: **Pasta 1**(Ficha histórica, Documentos sobre a chácara, Cartas: Nossa Madre e Maria Aparecida Guimarães, Missionárias externas, Relatório, Questionários anuais, Correspondências diversas, Regimento do Colégio, Publicações em jornais – 1944 – 1962, Relatório de Encerramento, Pesquisa enviada a pedido de Pe. Edmundo). **Pasta 2** (Atas Missionárias Externas 1936 – 1952, Atas da Liga “Amigos de Jesus”, Atas Academias 1936-1967, Atas do Conselho Local 1954-1967, Atas de Renovação de votos temporários das irmãs). **Pasta 3** (Processo de Ação civil e cassação de mandato, Instituto de Aposentadoria e P. Comerciais, Situação Imobiliária e Econômica da casa, Imposto Sindical, Folha de pagamento dos professores, Pedidos de Licença e Balancetes, Inventário, Registro de trabalho do apostolado). **Pasta 4** (Livro Tombo 1 – 1936/1945, Livro Tombo 2 – 1945/1952, Livro Tombo 3 – 1952/1960, Livro Tombo 4 – 1960/1970). **Pasta 5** (Modelos de boletins - Convites, Lembranças/Flâmulas, Diplomas, Programa – Instalação da Província Rio de Janeiro da qual a comunidade passa a pertencer, Livro de Ouro, Fundação do Colégio, Livro Histórico do Colégio).

Iniciamos pela consulta ao documento identificado como Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida⁴, coma finalidade de localizar os dados e informações de interesse da pesquisa e a partir dele estabelecer uma relação de validação com outros documentos encontrados no acervo da escola e a outros documentos de interesse da pesquisa.

A pesquisa teve por objetivo geral analisar os traços da cultura escolar materializada no Educandário Nossa Senhora Aparecida (Ipameri/GO – 1936-1969), interpretada pelas variáveis instruir e evangelizar conferindo distinção a uma instituição católica. Com os objetivos específicos de: identificar qual (ou quais) concepção de educação (instrução e evangelização) ou de proposta de formação se materializou na instituição ao longo de 33 anos; caracterizar a arquitetura do prédio na dinâmica das diferentes funções e atividades realizadas por alunos e professores, na demarcação do lugar ocupado pela instrução primária neste espaço; conhecer a relação e a interlocução da escola com a cidade, bem como as finalidades da educação primária no Educandário; verificar se a Cultura Escolar vivenciada no Educandário teria indícios de currículos, métodos renovados ou reinterpretados pela

⁴ Não consta a data em que o Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida foi produzido. Esta obra foi elaborada e datilografada pela Equipe da História da Região, composta pelas Irmãs, Vilda Gontijo dos Santos, Ernestina Turbido de Sousa, Lindinalva Gomes da Silva, Onicéia Maria Bedendo. Responsável pela digitação: Irmã Nilce Ladeia Guimarães.

Educação Católica, ou modelados pelo carisma e filosofia da Congregação.

Vale ressaltar que quando a pesquisa foi iniciada, não havia ainda a necessidade de recorrer a depoimentos como *fonte*. Contudo, no decorrer da investigação, percebemos que as informações deveriam ser confirmadas, inclusive, alguns depoimentos já se encontravam registrados em documentos manuscritos. Por isso, utilizamos de depoimentos que ampliaram as possibilidades de validação de dados e informações, detalhes sobre a instituição e a congregação.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, estruturados segundo a descrição a seguir. No primeiro capítulo, *Diálogo com o campo teórico e metodológico da pesquisa*, situamos as leituras gerais realizadas sobre a pesquisa em História da Educação e os principais autores que dialogam com as vertentes da Cultura Escolar e das Instituições Escolares.

O segundo capítulo, com foco na *Relação Estado e Igreja Católica: contexto de ideologias concorrentes* indicamos alguns aspectos da relação do Estado com a Igreja Católica no Brasil, em particular, na primeira metade do século XX, bem como um esboço do contexto nacional da educação no Brasil e em Goiás, além da cidade de Ipameri, com a finalidade de direcionar o contexto educacional no qual se inseriu o objeto de estudo.

No terceiro capítulo, *Contexto e Missões da face modernizadora das Missionárias de Jesus Crucificado*, priorizou-se a trajetória das Missionárias de Campinas, suas origens a vinda para Ipameri e a idealização do Educandário em 1936.

O quarto capítulo é dedicado ao *Educandário Nossa Senhora Aparecida percebido nas Interfaces da Cultura Escolar*, sendo caracterizado nas particularidades enquanto instituição, os alunos, a disciplina, a sua consolidação, organização interna, distribuição de espaços que inscrevem os aspectos da Cultura Escolar.

Nas considerações finais, indicamos que a história desta instituição, perpassada pelos traços da cultura escolar agregou e confirmou, no período analisado, valores e princípios de formação, cuja análise não se esgota numa única pesquisa. Aponta diversas possibilidades de novos estudos e instiga o aprofundamento de outras leituras no campo da História da Educação, da Cultura Escolar e das Instituições Escolares, consciente de que ainda há outros indícios e histórias impressas nos corredores deste Educandário, a espera de um novo olhar e de novos percursos de pesquisa. A massa documental levantada e não caracterizada nesta dissertação é um forte argumento para a continuidade de outras investigações sobre esta instituição.

CAPÍTULO I

DIÁLOGO COM O CAMPO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo tem por finalidade explicitar as leituras realizadas ao longo do mestrado, que estimularam o diálogo entre os fundamentos do campo teórico e metodológico da pesquisa, situados historicamente e articulados na composição do objeto de estudo. Nesse intento, apresenta-se um quadro conceitual de autores que situam os estudos da Cultura Escolar e das Instituições Escolares, considerando a proximidade e as interfaces que ambas expressam no exercício de conhecer, desvelar e interpretar a existência de uma instituição. Apresenta-se, também, um panorama da pesquisa no campo da História da Educação Brasileira, aponta dados atualizados acerca da pesquisa em História da Educação em Goiás e, por fim, situa os estudos no âmbito da História das Instituições Educacionais que têm utilizado a Cultura Escolar como objeto histórico contemplando seus princípios, desafios e possibilidades de investigação.

1.1. Instituição Escolar: definições e conceitos

Para Saviani (2007), os significados da palavra instituição são bem diversos posto que “[...] guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem [...]” neste sentido, depreende-se que as instituições podem atender a diversas necessidades do homem uma vez que “[...] as coisas que o homem cria são muitas [...]” levando-nos a não considerar toda estrutura que se cria como sendo uma instituição (SAVIANI, 2007, p. 4). O autor então nos esclarece:

Assim, além de ser criada pelo homem, a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer. Se observarmos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita. Para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições. Essas necessidades são resolvidas na conjuntura não deixando marcas dignas de nota na estrutura (SAVIANI, 2007, p. 4).

Nesse sentido, ao ser criada para satisfazer às necessidades do homem, a

instituição, ao assumir este caráter social, não pode ser percebida como algo “coisificado”, ou seja, como algo dado, pronto e acabado uma vez que subsiste e é resultado de ações.

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

Ainda que nem toda necessidade humana dependa de uma instituição, determinados estágios da vida do homem suscitam que intervenções sejam realizadas e que diferenciem “[...] a atividade em que estão das demais atividades às quais se achava ligada”. Desta assertiva de Saviani (2007), por exemplo, depreende-se que a instituição escolar seria idealizada no intuito de atender, em caráter formativo do homem, nos estágios seguintes aos quais, inicialmente, coube à instituição família cuidar. Isto posto, “[...] em suma, podemos dizer que, de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea” (SAVIANI, 2007, p. 5).

Fundadas no caráter social e formativo para o qual a instituição é constituída e inserida, o estudo sobre as instituições escolares busca romper com perspectiva meramente descritiva, isto posto, se faz necessário contextualizá-la na realidade social, política, cultural, econômica e educacional, o seu entorno. Acresce-se ainda a questão da observação de uma instituição fundada nos princípios da Igreja Católica por um grupo de religiosas o que incide para que nosso olhar não foque somente para as categorias do colégio, mas também sobre a Congregação.

Ao desvelar os caminhos metodológicos da pesquisa, recorreremos a autores que situam os estudos da Cultura Escolar e das Instituições Escolares, por considerar o diálogo e as interfaces que ambas expressam quando buscamos conhecer a existência de uma instituição.

Certeau (1982) indica que o processo de pesquisa está intrinsecamente ligado ao primeiro contato com arquivos e bibliotecas, pois é nele e a partir dele que se estabelece a primeira relação com o lugar, objeto de investigação e suas regulações. Assim, o ato de pesquisar está para além do resgate do passado, pois se constrói na relação com o objeto.

As limitações no campo da pesquisa historiográfica abrem caminho para o campo

das possibilidades que, segundo Certeau (1982), inserem-se a compreensão dos métodos que, mesmo limitados, não impossibilitam o fazer da pesquisa, pois os dados não podem ser apenas aceitos pelo pesquisador, esta fase inicial incide na procura de sinais não observados e de outros observados com outro olhar. A priori, estes sinais não podem ser descuidados, pois a rigor todo pesquisador busca o ineditismo de seu trabalho.

Ginzburg (1989) indica o modo como se faz e se pensa a ciência no campo da pesquisa pós-moderna historiográfica, visto que ele utiliza fontes documentais desconsideradas pela história tradicional e da visibilidade aos fatos ignorados, assemelhando-se as perspectivas de Certeau (1982) por anunciar que tais mudanças neste processo investigativo não implicam no esfacelamento do método científico, mas agrega possibilidades a abordagens flexíveis.

Ginzburg (1989) parte dos problemas e reflexões acerca de suas pesquisas e que mesmo depois de concluídas se encontravam atuais. Para este autor, os pressupostos dos investigadores se relacionam à prática primitiva da caça em que os caçadores buscavam sinais, marcas de sua caça em que o “racionalismo” e o “irracionalismo” se contrapõem, pois não são dados experimentais que validam a pesquisa, e sim, os dados indiciários, pistas, captados pelo olhar, somado ao valor intuitivo e experiencial (GINZBURG, 1989, p. 150).

Na visão do autor, a pesquisa historiográfica implica na busca por evidências não detectadas, por explicações de fenômenos que surgem a partir dos sinais e por assim abrir um leque de possibilidades investigativas, pois se os fatos se mantêm obscuros, existem ali sinais, indícios, basta o pesquisador se furtar de elementos investigativos e fazê-los falar. Isto posto, a partir da proposta deste autor nosso trabalho se constitui num estudo de caso, por adotamos como aporte teórico-metodológico o paradigma indiciário proposto por Ginzburg(1989), pois através dos indícios deixados pelos atores do passado, nos posicionamos de maneira a unir os fios do tecido social, que se encontra fragmentado, por diversos fatores, entre eles o período em tela por nós alisado.

Certeau (1982) e Ginzburg (1989) corroboram para o entendimento do papel que devemos assumir enquanto pesquisadores. O fazer historiográfico se compõe a partir da busca por indícios ou sinais no contexto escolhido, da postura assumida frente ao seu objeto de pesquisa e do exercício de problematização tanto na análise quanto na produção textual, fato este evidenciado por Certeau (1982) que dá ênfase à construção e o destino da pesquisa que deve ter um caráter social. Percebe-se que suas teorias auxiliam o trabalho de pesquisa por se pautarem em pressupostos pós-modernos e na guisa das possibilidades, demarcam ferramentas críticas no intuito de se conhecer o passado através de objetos antes considerados

irrelevantes como indícios e sinais.

Ao demarcar o lugar teórico de onde parte a pesquisa proposta, ancoramos na explicação dada por Viñao Frago para a configuração das recentes possibilidades de pesquisa em que:

Um dos aspectos que caracterizam o que se deu ao chamar de “nova” a história cultura da educação – em íntima relação com a “nova” história do currículo, da etno-história das instituições educativas e da cultura escolar – é a ruptura com a separação entre a história das ideias pedagógicas, a das instituições educativas e a da materialidade das práticas que se desenvolvem em tais instituições. E, mais ainda, ao colocar o foco na análise, antes sem interesse, dessas últimas, o que fazem aqueles que seguem essa linha teórico-metodológica é reconfigurar a “velha” história das ideias pedagógicas “no tempo em que se desvanesse o interesse pelo estudo das ideias desvinculadas da materialidade dos dispositivos que as colocam em circulação e das práticas dos agentes que as produzem ou se apropriam delas” (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 16).

A compreensão do espaço onde as normas e práticas se materializam foi levantada a partir de uma base material, ou seja, de uma situação concreta, situada historicamente no recorte, assim como o direcionamento metodológico, considerando as possíveis interfaces do objeto Cultura Escolar, percebidos nas variáveis distintas e singulares, quando verificadas na instituição, o Educandário Nossa Senhora Aparecida.

Nesse sentido,

As produções historiográficas mais recentes sobre a educação no Brasil tem considerado aspectos do cotidiano escolar que vão muito além dos documentos oficiais dos períodos estudados. Para os historiadores há inúmeras possibilidades de investigação de um determinado contexto educacional, possibilitando que diferentes aspectos até então considerados irrelevantes na construção da História da Educação Brasileira sejam postos em questão. Assim, os relatórios, o material didático, as fotografias, as representações que os sujeitos envolvidos na educação fazem sobre seu trabalho, os jornais, a organização do tempo escolar, dentre outros elementos, tornam-se fontes importantíssimas para a pesquisa histórica (CHORNOBAI, 2005, p. 198-199).

No intuito de dar visibilidade às questões de pesquisa, em princípio, partiu-se da possibilidade de este estudo ser desenvolvido sob a forma de pesquisa documental e bibliográfica e recortes da memória histórica para o levantamento da base de dados e informações. Ao buscar as informações conservadas na memória, pretendeu-se mergulhar naquilo que constitui na experiência individual e coletiva que tiveram origem no espaço e tempo institucional dos sujeitos.

Os primeiros indícios de memória detectados nos documentos e registros incidem

particularmente dos atores não coadjuvantes que compuseram a história deste Educandário, o contexto social e as Missionárias de Jesus Crucificado, exemplo disso são os Livros Tombo que serviram de base para a composição do Livro Histórico do Educandário e revela o universo rotineiro da Congregação e os vestígios encontrados nas Atas do movimento Pró-Construção do Educandário que relata as articulações dos principais atores da sociedade ipamerina a compor a empreitada de se erguer uma instituição, o que corrobora para formação de conjunto de memórias.

Segundo Jacques Le Goff (2003) a memória social sofreu “convulsões” que se tornaram mais conhecidas no despertar do século XX no campo da filosofia e da literatura como também na constituição das ciências sociais que “[...] desempenha um papel importante na interdisciplinaridade que tende a instalar-se entre elas [...]”, neste sentido o estímulo à exploração deste novo conceito no âmbito da memória coletiva contempla também a “[...] pesquisa, salvamento, exaltação da memória coletiva não mais nos acontecimentos, mas ao longo do tempo, busca dessa memória menos nos textos do que nas palavras, nas imagens, nos gestos, nos ritos e nas festas; é uma conversão do olhar histórico” (LE GOFF, 2003, p. 466).

Para Rousso (1996), com este novo modo de interpretação da história, advindo dos primórdios do século XIX o “arquivo” perdeu sua característica centralizadora de informação dado a interação entre as ciências:

A evolução da história, que se tornou uma disciplina que recorre aos métodos das ciências sociais, especialmente a entrevista, e o surgimento recente de uma "história do tempo presente", que implica a confrontação direta e o diálogo permanente com os vestígios vivos do passado— a memória dos atores —, modificaram de alguma maneira o debate clássico sobre a noção de "arquivo". A isso veio se somar uma mudança radical no plano epistemológico, com o aparecimento, nos últimos trinta anos, de paradigmas que negam à história sua pretensão de captar o real, definindo-a como — e às vezes reduzindo-a— a uma narrativa subjetiva, na qual o estabelecimento da prova, portanto o uso do arquivo, não constitui mais a base na qual ela pode legitimamente se apoiar (ROUSSO, 1996, 85).

Neste sentido, depreende-se deste excerto que as interpretações dos dados passaram a requerer um olhar mais indiciário por parte do pesquisador sobre questões mais ocultas que incide também sobre a problematização do campo da memória de interlocutores participantes desta instituição em detrimento da construção de um dado contexto educacional, o que deve ser mediado pelas fontes.

Chamaremos de "fontes" todos os vestígios do passado que os homens e o tempo conservaram, voluntariamente ou não - sejam eles originais ou

reconstituídos, minerais, escritos, sonoros, fotográficos, audiovisuais, ou até mesmo, daqui para a frente, "virtuais" (contanto, nesse caso, que tenham sido gravados em uma memória) –, e que o historiador, de maneira consciente, deliberada e justificável, decide erigir em elementos comprobatórios da informação a fim de reconstituir uma sequência particular do passado, de analisá-la ou de restituí-la a seus contemporâneos sob a forma de uma narrativa, em suma, de uma escrita dotada de uma coerência interna e refutável, portanto de uma inteligibilidade científica (ROUSSO, 1996, p. 86).

Fundamentado em tais pressupostos, cada procedimento foi validado a partir da explicitação do objeto, tanto naquilo que se mostra nos documentos e base bibliográfica, quanto naquilo que se revelou, ao longo da pesquisa, pelas fontes consultadas. Assim, o cuidado e o rigor da investigação subsidiada pelos princípios quantitativos e qualitativos para a caracterização e demonstração dos dados e para o referencial de interpretação ofertou a dimensão das diferentes etapas da pesquisa.

1.2. A Pesquisa em História da Educação no Brasil

A pesquisa no campo da História da Educação Brasileira tem se renovado no âmbito da historiografia da educação. Fato este que tem corroborado para a qualificação quanto ao papel do pesquisador frente ao objeto de pesquisa, bem como as novas problematizações acerca das instituições escolares no Brasil, no entanto, considera-se que estas como objeto de pesquisa “[...] não se constituem em uma nova área de estudos em história da educação, mas sim, numa nova tendência que deve se propor em romper com a perspectiva descritiva, narrativa e fragmentada da história da realidade [...]”, o que se comprova pelos estudos de estado da arte nesse âmbito (PEREIRA, 2010).

Segundo Nosella e Buffa (2006), a pesquisa da história da educação no Brasil se destaca em três momentos. A primeira ascensão desse campo foi durante as décadas de 1950 a 1960, período que antecedeu a criação dos cursos “[...] de pós-graduação, a pesquisa e a produção historiográfica da educação brasileira, em particular, a paulista, desenvolveu-se na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP: [...]”, acrescida pela criação de centros de pesquisas criados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), como o CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional) e o CRPE (Centro Regional de Pesquisa Educacional) em São Paulo, na gestão de Anísio Teixeira, e por dois dispositivos considerados de suma relevância pelos autores por contribuírem na correlação entre “educação e sociedade” que é a “[...] elaboração da LDB aprovada em 1961, e à expansão do ensino superior, a partir de 1950” (NOSELLA; BUFFA, 2006, p. 1).

Esses fatores favoreceram os discursos que efervesciam os debates com vistas à democratização do ensino na época acima referida, principalmente nas cidades mais promissoras do interior paulista, como na FFCL de São José do Rio Preto representada pelos estudos de Casimiro do Reis Filho e na FFCL de Araraquara, com estudos de Rivadária Marques Júnior, Jorge Nagle e Tirsa Regazzini Peres. As pesquisas do período estavam imbricadas de um “caráter político, sociológico e histórico”, o que acentuou temas referentes à educação e à sociedade, contudo alguns estudos já sinalizavam o interesse de pesquisadores para o estudo sobre instituições de ensino, como a tese de doutoramento apresentada por José Ferreira Carrato em 1961 sobre as origens do Colégio Caraça, intitulada “As Minas Gerais e os primórdios do Caraça” (NOSELLA; BUFFA, 2006).

O segundo momento ocorreu nas décadas de 1970 a 1980, fase marcada pela criação e expansão dos Programas de Pós-graduação em Educação, momento em que a pesquisa foi caracterizada por dois fatores cruciais: “[...] a escolarização da produção da pesquisa e a reação à política dos governos militares”. Sob esses aspectos, os autores assinalam:

Essas duas características têm aspectos positivos e negativos. O principal aspecto positivo da escolarização da pesquisa, determinada pela institucionalização da pós-graduação, manifesta-se no fato de que a produção do conhecimento, felizmente, associou-se às atividades de ensino. Seu aspecto negativo é representado pelo burocratismo acadêmico que nivela, pela priorização dos títulos e diplomas, pesquisas de qualidade com outras menos significativas. Quanto à reação à política dos militares, propiciadora do fortalecimento do pensamento crítico, destaca-se, como ponto positivo, a leitura, pelos educadores desse momento, de importantes autores clássicos como Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, Bourdieu e outros que fecundaram o pensamento pedagógico com categorias até então desconhecidas (NOSELLA; BUFFA, 2006, p. 2-3).

O paradoxo apresentado pelos autores descortinou o pensamento crítico deste segundo momento dado que as “visões genéricas e paradigmáticas” com os quais os objetos específicos das pesquisas começaram a ser pensados levando-os a serem secundarizados, e, uma significativa acentuação do “idealismo e voluntarismo”, decorrente da redemocratização configurada pela política brasileira, que veio a reforçar nos estudos da época temas como “[...] a sociedade de classes, base material da sociedade, atividade ideológicas, compromisso político e competência técnica, formação de professores [...]”, por serem considerados legítimos, deixando as instituições escolares para segundo plano, quando analisadas, embasavam o contexto histórico em forma de ilustração (NOSELLA; BUFFA, 2006).

O terceiro e último momento ocorreram na década de 1990, em que a pós-graduação

foi consolidada e o campo teórico foi marcado pela crise de paradigmas.

[...] Propõe-se, então, o pluralismo epistemológico e temático e privilegia-se o estudo de objetos singulares. O aspecto positivo dessa fase, que perdura ainda hoje, é representado pela ampliação das linhas de investigação, pela diversificação teórico-metodológica e pela utilização das mais variadas fontes de pesquisa. Mas, segundo alguns estudiosos, o que está havendo é, na verdade, uma fragmentação epistemológica e temática que dificulta a compreensão da totalidade do fenômeno educacional. Mais ainda, muitos deles vêm, nessa crise paradigmática, um largo movimento anti-marxista e o abandono da perspectiva histórica. Nessa perspectiva, dizem, são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares (NOSELLA; BUFFA, 2006, p. 3).

Essas evidências assentam no que Pereira (2010), baseada nos estudos de Bittar e Ferreira Jr (2009), caracteriza o momento em que os avanços da pesquisa em História da Educação foram marcados pelo processo de ampliação na diversidade das linhas investigativas, teórico-metodológicas, e de fonte teórica, haja vista que “[...] que o pluralismo epistemológico e temático privilegia-se no estudo de objetos singulares desconsiderando a tensão existente entre o particular, o singular e o universal [...]”, paradoxos fomentados pelo fenômeno dos estudos da nova história cultural. E pontua:

O fenômeno da ampliação do campo da história incluindo novos sujeitos, novos objetos, novas temáticas e novas abordagens representadas principalmente pela história social e história cultural tem influenciado a escrita da história em geral e a história da educação em particular. Tal fenômeno se, por um lado, pode representar uma nova contribuição por lançar luzes sobre novas fontes, novos sujeitos, novos símbolos e rituais que foram de modo geral relegados ao esquecimento pelo determinismo da história econômica, pelo modelo demográfico e pela história quantitativa e pragmatista americana, por outro, aumenta a dificuldade metodológica de escrever-se a história (PEREIRA, 2010, p. 6-7).

Dessa feita, é possível considerar que, no processo investigativo, as dificuldades oriundas do método se descortinam no momento de apresentação do objeto, por se desconsiderar a relação entre particular e universal. Partindo do contexto de uma instituição educacional:

A singularidade de uma determinada instituição societária exprime os seus elementos internos (constituição jurídica, objetivos sociais, representações políticas etc.) que a distinguem das outras instituições e são, por conseguinte, exclusivos dessa instituição e não de outra qualquer. Portanto, cada instituição não é mais que a parte do todo que forma um sistema societário integral e em constante transformação, produzida pelo movimento

histórico gerado com base na luta entre elementos societários contraditórios. [...] Em síntese: o particular é uma formação relativamente isolada, uma instituição (um fenômeno educacional), um processo ou, até mesmo, um acontecimento. Já o singular constitui-se por traços e propriedades individuais e únicos inerentes ao particular, como, por exemplo, a instituição escolar no contexto de um sistema nacional de educação e os traços específicos que a diferenciam das outras instituições (BITTAR; FERREIRA JR., 2009, p. 501-02).

Contudo, tal evidência pode ter sido ocasionada pela fragmentação do conhecimento e pela adoção de métodos próprios dentro de cada ciência, interesse esse que, “[...] com o crepúsculo do século XX, foi se perdendo a importância das epistemologias que haviam sido engendradas pelos sistemas filosóficos que objetivavam a ideia de totalidade” (BITTAR; FERREIRA JR., 2009, p. 500) e posteriormente convencionou-se chamar de pós-modernidade. No tocante à demarcação do ambiente em que se desenvolveu a pesquisa no âmbito da historiografia da educação, os autores alertam-nos:

Contudo, a teoria do conhecimento que não se estrutura num valor geral (aquele fundado no conceito de totalidade) tende a se esfumar. É nesse sentido que os “novos paradigmas” se caracterizam por serem voláteis, pois não pertencem a nenhum sistema filosófico que se pauta pela metanarrativa e, por conseguinte, carecem de estatuto hermenêutico sistemático (BITTAR; FERREIRA JR., 2009, p. 500-01).

Esse efêmero cenário, também é exposto por Sanfelice (2006, p. 20), decorre de uma produção que afastou a ciência da filosofia, ramos fundamentais por tornar a pesquisa educacional relevante e produto de conhecimento sobre a História das Instituições, e por acentuar um volume de produção em que tudo é permissível, “[...] desde os aspectos formais mais triviais até os aspectos essenciais, tudo pode ser objeto de uma nova pesquisa e de nova produção de conhecimento”. Nesse aspecto, assentam-se informações dantes não postuladas como fonte de produção histórica, temas como memória de docentes. Atualmente, a percepção do cotidiano escolar está além dos métodos de ensino, pois o mobiliário, a educação feminina, currículo e a educação ofertada aos grupos considerados excluídos, como negros e indígenas, também são fontes inspiradoras de pesquisa da história da educação.

Bourdieu (1998) pontua que determinadas revoluções científicas corroboraram para o surgimento de uma “[...] hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos [...]”, demarcando os temas de estudos considerados ciência ou não ciência, discutidos a partir do nível de relevância e interesse postulado pela hierarquia. Destarte, torna-se evidente a trajetória enfrentada pelos pesquisadores na busca por um tema que seja importante aos interesses intelectuais, não pelo objeto, mas pelas dimensões independentes que engendra

como o grau de legitimidade e o de prestígio. De acordo com o autor:

[...] O pesquisador participa sempre da importância e do valor que são comumente atribuídos ao seu objeto e é pouco provável que ele não leve em conta, consciente ou inconscientemente, na alocação de seus interesses intelectuais, o fato de que os trabalhos (cientificamente) mais importantes sobre os objetos mais “insignificantes” têm poucas oportunidades de ter, aos olhos daqueles que interiorizam o sistema de classificação em vigor, tanto valor quanto os trabalhos mais insignificantes (cientificamente) sobre os objetos mais “importantes” que, com frequência, são igualmente os mais insignificantes, isto é, os mais anódinos [...] (BOURDIEU, 1998, p. 36).

Ainda nas palavras desse autor, essa experiência revela que as pesquisas consideradas inferiores, devido ao que é postulado pela “hierarquia da legitimidade”, evidenciam um “ar de paródia” no campo da pesquisa. Exemplo disso é a analogia realizada pelo autor no que se refere à produção de livros acerca da história de Alexandre, o Grande, sendo que, dentre os mais de 1400 títulos produzidos sobre esse jovem rei, “[...] dos quais apenas dois seriam necessários”. Além disso, “[...] se a redundância observada nos domínios mais consagrados não é o preço do silêncio que paira sobre outros objetos” (BORDIEU, 1998).

Noutro ponto, Justino Magalhães (2005, p. 91) nos chama atenção para o fato de que a diversidade no campo temático e metodológico esboça “[...] uma perspectiva de aproximação à educação na sua multidimensionalidade e na sua multifatorialidade”, devido à expansão dos objetos provedores de conhecimento evidenciados pela interdisciplinaridade. Nessa dinâmica, buscou-se renovar os objetos já historiados com outros enfoques, “[...] através de novos constructos teóricos e de novas fontes de informação”. Em contrapartida, essa prática favoreceu o surgimento de estudos investigativos meramente cumpridores de produção científica. O autor esboça o seguinte cenário:

Tendo-se desenvolvido no quadro mais estreito de um núcleo disciplinar de formação de professores, educadores e pedagogos, em geral, a história da educação tem vindo a desempenhar no quadro epistemológico das ciências da educação, reorganizando a partir da década de 60 do XX, não apenas uma função de informação e normalização, em que releva uma perspectiva historicista iniciada ainda no decurso do século XIX, mas também uma função enciclopédica, ilustrativa, demonstrativa, problematizante e inquiridora da realidade educativa, perspectivando-se como paradigma, modo e método de pensar, dizer e escrever a educação (MAGALHÃES, 2005, p. 92).

Nas palavras desse autor, o que se tornou evidente, é que as temáticas oriundas do campo educacional tornaram-se mais diversificadas a partir do momento em que a realidade

se associou às iniciativas de renovação dos âmbitos metodológico e conceitual, movimento esse percebido principalmente nos programas de formação de professores. Entretanto, tornaram-se evidentes produções investigativas que caminham por duas variáveis. A primeira estaria voltada para estudos que favorecem a resolução dos problemas atuais; e a outra, provavelmente em maior escala, se voltaria para os estudos não relevantes produzidos no intuito de conclusão de curso, o que “[...] não tem favorecido nem a consolidação de campos do conhecimento e de redes e equipes de investigadores, nem a consolidação de estruturas conceituais e metodológicas”.

Em outro flanco, recuperamos as considerações Bittar e Ferreira Jr (2009), que atribuem à ascensão dos novos objetos de estudos, denominados pelos autores como “novos paradigmas”, à ascensão da pós-modernidade e ao marxismo, que deixou de ser a bandeira levantada pelos pesquisadores na produção de conhecimento histórico. E justificam:

Para os chamados paradigmas epistemológicos emergentes, a história da sociedade humana não se explica pelas relações sociais de produção; pela lógica do desenvolvimento das forças produtivas; pelo conflito que se estabelece entre as classes sociais antagônicas; pelo papel de controle econômico e ideológico que o Estado assume no âmbito da sociedade de classes; pela relação dialética existente entre sociedade civil, sociedade política e Estado; pela capacidade de autonomia e criatividade que as instituições superestruturais gozam frente às relações sociais de produção da vida material. Na perspectiva dos “novos paradigmas”, esses traços mais estruturais das sociedades humanas perderam a sua validade no processo de construção do conhecimento histórico. Além disso, os acontecimentos históricos ficaram reduzidos a fenômenos fugazes e engendrados por movimentos desconectados de qualquer tipo de sistematização epistemológica que privilegia o sentido de totalidade. A negação dos princípios, leis e categorias consagradas pelos paradigmas epistemológicos que deitavam liames na tradição do pensamento moderno produziu uma fratura mecânica entre os elementos constitutivos da totalidade e as características singulares que plasman todo e qualquer fenômeno gerado pela sociedade dos homens [...] (BITTAR; FERREIRA JR, 2009, p. 491).

Diante do exposto, assenta-se a premissa de que as pesquisas disseminadas pelos programas de pós-graduação abordam temáticas do âmbito das relações sociais, mas que não emergem com a tônica do discurso no que se refere às relações capitalistas de produção, e acabam por vincular condicionantes econômicos às contradições entre os nichos econômico, social e político.

Essa nova concepção de pesquisa, imbricada no que Bittar e Ferreira Jr (2009) denominam “novos paradigmas”, assemelha-se ao que foi postulado por Bourdieu (1998) quando se referia à “hierarquia social dos objetos” determinada pelo detrimento de grandes temáticas sob os objetos de investigação no campo da história da educação. Para os autores, as

ideias de Bourdieu são verossímeis para a História da Educação, em específico para a pesquisa brasileira, pois “[...] com mais frequência, a reincidência sobre determinados objetos, enquanto outros, igualmente ou mais importantes, foram simplesmente abandonados” (BITTAR; FERREIRA JR, 2009, p. 49).

Mediante as ideias expostas, pode-se concluir que o intenso processo de renovação das estruturas teóricas e metodológicas na historiografia da educação ocorreu pelo fomento de fontes primárias, como fonte oral e a iconográfica, e de aportes teóricos antes tidos como irrelevantes, não se restringindo apenas à descrição de fatos de cunho político, tampouco à análise de ordem econômica de um dado contexto social. Esse processo deflagrou inúmeros problemas, a maioria já expostos. Em contrapartida a essa considerável crise, a renovação teórica e metodológica favoreceu a desmitificação da corrente positivista e possibilitou a argumentação, análises interpretativas e multiplicidade no campo epistemológico.

Em consonância com o que aponta Magalhães (2005), acreditamos que as estruturas que regem as produções científicas precisam intervir de forma ativa no que tange a selecionar, acompanhar e orientar as produções do meio acadêmico apresentadas nos congressos, momento de consolidação das produções realizadas pelo país, visto que esse mesmo local que proporcionou e tornou evidente a mudança de perspectiva “[...] do geral ao particular e ao singular[...]”, como estigma de crise, também não coibiu a produção historiográfica de pesquisas importantes, mesmo que em menor número.

1.3. A Pesquisa em História da Educação em Goiás

Nasr Fayad Chaul (1997) inscreveu uma visão distinta das interpretações de atraso e decadência aferidos a Goiás, defendendo o estado que surgiu da decadência do ciclo do ouro, tendo por atividade principal a agropecuária, agregando valor econômico ao crescimento populacional. As postulações de Chaul (1997) são interpretadas por Hilma Brandão no sentido de:

Mostra que isso era resultado de um olhar que buscava encontrar em Goiás o “progresso”, acostumado com os locais onde predominava o capitalismo e a urbanização. Segundo Chaul, é a partir de 1930 que a ideia do atraso é enfocada, por considerar que somente neste momento o Estado de Goiás se vê diante da possibilidade de uma representação da modernidade. Chaul se propõe à análise do coronelismo em Goiás, durante a primeira República, defendendo a não sustentabilidade da teoria de Campos, que considera as

oligarquias dominantes na Primeira República, “os Caiados”, “os Jardins” e “os Bulhões” como defensores do atraso para a manutenção do poder. Para isso, aponta o caminho contrário, mostrando que esse período foi onde Goiás mais se desenvolveu, principalmente com a chegada dos trilhos da estrada de ferro (BRANDÃO, 1998, p.12).

Na perspectiva da autora, por mais que se evidencie uma crítica de Chaul (1997) para as produções historiográficas do início do século XX, o mesmo dá novas interpretações, aponta novos caminhos que desconsideram a imagem de um estado decadente. Busca acentuar o estado que surgiu pós 1930, que avançou economicamente nas regiões sul e sudeste devido à implantação da estrada de ferro.

O campo da historiografia da educação em Goiás é constituído de poucos trabalhos de referência, e ao observar o balanço sobre a história da educação em Goiás por meio da História da Arte, realizada recentemente por Diane Valdez e Valdeniza Maria Lopes da Barra (2012), é possível antecipar que, o referencial teórico de historiadores da educação, como é o caso de Genesco Bretas (1991), Silva (1975), Maria Tereza Canezin e Waderês Loureiro (1994), Aurea Cordeiro de Menezes (1981), Maria de Araújo Nepomuceno (1994), Valdeniza Maria Lopes da Barra (2011) são produções situadas a partir da década de 1970 do século XX até o ano de 2011. Nesse referencial, são contemplados diferentes enfoques a respeito da configuração social, política, econômica, histórica e legislativa do campo da educação, com ênfase em diferentes dimensões formativas e institucionais. Evidencia-se a predominância de estudos que têm como foco a escola pública, enquanto as escolas religiosas e confessionais aparecem em menor número.

Ao fazer referência quantitativa de dissertações e teses produzidas sobre a História da Educação em Goiás, particularmente nas duas últimas décadas (a partir dos anos de 1990), verificamos que os estudos direcionados para instituições confessionais, produzidas na pós-graduação em Goiás e em outras regiões do país, resumem-se a duas dissertações e duas teses, a saber:

- Dissertações: Sandra Elaine Aires de Abreu (1997) “A criação da faculdade de Filosofia e o protestantismo em Anápolis”; João Oliveira Sousa (1999) “Criação e estruturação da Universidade Católica Goiás: 1940-1960”;
- Teses: Ana Maria Gonçalves (2004) “Educação secundária feminina em Goiás: Intramuros de escola católica (Colégio S’anna – 1915-1937)”;
- Aparecida Maria Almeida Barros (2010) “No altar e na sala de aula: Vestígios da catequese e das franciscanas no sudeste goiano (1944-1963)”⁵.

⁵É possível considerar a provisoriamente deste balanço, tendo em vista a possibilidade da existência de outras pesquisas que, por estarem em andamento, ainda não constam nos sistemas da pós-graduação ou ainda não foram transformadas em publicações.

De trinta e oito pesquisas produzidas a partir da década de noventa (entre dissertações e teses) no campo da história em educação em Goiás, apenas quatro fazem referência direta às instituições confessionais (católica e/ou protestantes). Em nossa compreensão, isso abre possibilidades para ampliar as pesquisas nesse campo, em quantidade e qualidade, considerando-se as diferentes regiões do estado.

Em particular no sudeste goiano, região onde está situado o município de Ipameri, há algumas produções que enfatizam aspectos econômicos, políticos e sociais da expansão e desenvolvimento agrícola e comercial, como Borges (2000) e Loureiro (1998), entre outros, cujo enfoque está voltado para questões mais amplas da ocupação do espaço produtivo, econômico e do povoamento. Contudo, no que se refere às pesquisas sobre história da educação, identificamos a presença de uma tese (ALMEIDA BARROS, 2010) e uma dissertação (QUINAN, 1999)⁶.

1.4. A História das Instituições Educacionais

Que os estudos no campo da história das instituições escolares são atuais e que os mesmos estão conquistando espaço na História da Educação é consenso no universo da pós-graduação em educação, pois se tornou foco de muitos pesquisadores. Nesse contexto, destacam-se, entre vários, Nosella e Buffa (2009), Sanfelice (2007), Magalhães (2005), Saviani (2007), Bittar e Ferreira Jr (2009), artífices de um longo processo pelo qual tem passado a pesquisa histórico-educacional diante desse cenário em expansão.

Essa assertiva referente à expansão é comprovada no balanço realizado por Nosella e Buffa (2009), ao realizarem o acervo de dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades USP, UNESP, UNICAMP, PUC/SP, PUC/RJ, UFRJ, UFMG, UFSCar, UFU, UNIMEP, bem como dos bancos de dados da ANPEd e do INEP, classificadas quanto ao grau escolar, ao estatuto jurídico e à natureza das instituições, totalizando 171 títulos analisados, em 12 categorias, compilando os seguintes dados.

⁶A pesquisa de Quinan (1999) não foi inserida no balanço apresentado por Valdez e Barra (2011).

Tabela 1: As Instituições Escolares no Brasil como fonte de pesquisa em História da Educação

01	Instituições particulares de ensino básico (laicas e confessionais)	48
02	Instituições de ensino superior (públicas e privadas)	29
03	Instituições de ensino profissional (médio e superior)	27
04	Escolas normais (públicas e privadas)	21
05	Instituições de referência (Exemplo: Colégio Caraça, Colégio Pedro II, antigos colégios Jesuítas)	01
06	Institutos de pesquisa (exemplo: Agrônomico, Butantã, Pasteur)	11
07	Ensino básico público	09
08	Grupos escolares	05
09	Estudos gerais sobre a temática de instituições escolares	05
10	SENAI/SENAC	02
11	Outras instituições de educação, não escolares (SEE, MEC)	02
12	APAE	01

Fonte: Adaptado de Nosella e Buffa (2009) p. 24

O exposto dos autores descortina as engrenagens que têm movido a pesquisa em história da educação em relação à história das Instituições, e revelam dados que confirmam a relevância desse eixo temático; mas também revelam problemas.

Em síntese, valendo-se do levantamento de Nosella e Buffa (2009), é possível chegar às seguintes constatações. Por se tratar de trabalhos do meio acadêmico, em sua maioria dissertações de mestrado, é possível perceber a motivação dos autores quanto à distribuição geográfica das instituições estudadas, o foco da pesquisa, as principais fontes utilizadas, o prestígio às instituições mais antigas, a ascensão dos grupos escolares como foco de pesquisa e o primordial, “quem fala e de onde fala”, posto que os Programas de Pós-Graduação buscam sua identidade, pois “são revestidas de uma natureza específica, que seguem os critérios e são resultados das condições de produção escolar da pós-graduação”. Nesse contexto, é revelado como “quem fala” se estrutura diante do fazer científico, uma vez que este se revela em condições críticas como, “o tempo limitado, falta de bolsas, acúmulo de estudos com o trabalho, ausência de arquivos e de boas bibliotecas”. Dessa feita, resultam dissertações deficientes, reveladoras da realidade da pós-graduação do país.

Diante desta diversidade e complexidade para se empreender uma pesquisa em história da educação, partilhamos do questionamento feito por Nosella e Buffa (2009) por que pesquisar instituições escolares? Para esses autores, a pesquisa sozinha não forma educadores engajados a interferir no contexto social. Ela os instiga a conhecer a história da escola e a promover o conhecimento.

Sanfelice (2007) considera a temporalidade como condicionante inicial para o estudo de uma instituição posteriormente, e assegura que essas pesquisas dependem das “[...]condições materiais objetivas e subjetivas do pesquisador” (SANFELICE, 2007, p. 76). Segue, pois, um pouco do que foi suscitado por Nosella e Buffa (2009), no sentido de agregar o valor da pesquisa ao conhecimento e à formação de quem faz pesquisa, fator esse que não garante um produto final de qualidade.

Bittar e Ferreira Jr. (2009), embasados no método criado por Marx, que incide sob a teoria “[...] de que os sujeitos atuam com determinadas intenções e finalidades, mas o processo histórico em si mesmo carece de intencionalidade, pois não existe nele um determinismo, uma finalidade imanente”, consideram “[...] toda e qualquer formação social historicamente dada pode ser investigada com base em três categorias fundamentais: o singular, o particular e o universal” (BITTAR; FERREIRA JR, 2009, p. 501). Nesse intento, o particular é o escopo central da mediação com o que é universal e singular. Partindo desse pressuposto, depreende-se a ideia de que a instituição escolar é determinada pelos fundamentos que a regem internamente, o histórico de sua constituição e as relações estabelecidas com a sociedade que a alicerçou, tendo a economia analisada em última instância. E exemplificam:

A singularidade de uma determinada instituição societária exprime os seus elementos internos (constituição jurídica, objetivos sociais, representações políticas etc.) que a distinguem das outras instituições e são, por conseguinte, exclusivos dessa instituição e não de outra qualquer. Portanto, cada instituição não é mais que a parte do todo que forma um sistema societário integral e em constante transformação, produzida pelo movimento histórico gerado com base na luta entre elementos societários contraditórios (BITTAR; FERREIRA JR., 2009, p. 501).

Diante dessa referência, depreende-se que a instituição emerge de um conjunto de ações sociais e não por si mesma. São as relações entre a instituição e a sociedade que lhe conferem sustentação. Conseqüentemente, algumas relações empreendem contradições com o universal e o singular como, por exemplo, a implementação de instituições públicas e privadas.

Para Magalhães (2005, p.105), a renovação do conhecimento da história das instituições é dada ao fato de que “[...] são histórias que se constroem numa convergência interdisciplinar”, fruto de um crescimento no campo de pesquisa da história da educação que não é adquirido por meio de uma abordagem de cunho justificativo ou descritivo, e não se demarca a relação dessas instituições com o contexto na qual se encontram inseridas.

Em outro momento, Justino Magalhães (2004) sintetiza suas reflexões sobre pesquisa de instituições escolares da seguinte maneira:

Educação, instituição, história da educação são [...] instâncias epistêmicas, substantivas, metodológicas e de investigação-ação, cuja representação, nos planos material e simbólico, e abordagem científica desafiam a uma multidimensionalidade e a uma multifatorialidade, nos quadros sincrônico e diacrônico. [...] Na sua evolução, como na sua conservação e consolidação, a dinâmica institucional traduz-se num constructo em que se entrecruzam a educação (como atualização científica, axiológica, tecnológica, de cidadania, de humanidade e subjetivação), a história (como discurso pleno, integrativo, evolutivo) e a instituição (como enquadramento, referente, metaeducação, estrutura de ação e de institucionalização). Tecer nexos entre essas instâncias é torná-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas (MAGALHÃES, 2004, p. 168-9).

Essa exposição evidencia a relevância de pesquisas investigativas sobre a história das instituições pela diversidade de categorias de análise que a mesma tende a oferecer, que objetivam uma configuração significativa da instituição educacional.

Para Demerval Saviani (2007), o primeiro intento nessa seara que é a pesquisa de história das instituições, é compreender o porquê de uma instituição ser criada para permanecer. A pesquisa nesse campo também é importante para que se possa compreender o processo de outras instituições que forjavam uma educação de forma não institucionalizada, assistemática, informal e espontânea, o que se caracteriza na instituição escolar. Para o autor, mesmo se estimulando o entendimento do termo instituição, ela traz consigo a bagagem de algo que não existia e que é criado, constituído pelo homem, e, por esse motivo, apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender às necessidades de caráter permanente. Por isso, a instituição é criada para permanecer, pois o seu processo de criação é inerente ao de institucionalização de atividades exercidas a priori. No intuito de esclarecer essa assertiva, explicita-se o seguinte:

Quando consideramos a instituição educativa, isto é, quando tomamos a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola, observamos que esse destacar-se da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas passem a deter o monopólio do exercício do trabalho pedagógico secundário. Na verdade, o que constatamos é uma imbricação de instituições de diferentes tipos, não especificamente educativas que, nem por isso, deixam de cuidar, de algum modo, da educação. Assim, para além da instituição familiar voltada, pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja

organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais, são, sem dúvida, a Igreja e o Estado (SAVIANI, 2007, p. 6-7).

Em síntese, o autor propõe que se admita a existência de instituições visto que estas têm uma história considerável a ser transmitida, por ser tratarem de uma organização durável ou permanente, pois “[...]é a partir do conceito de instituição, de modo geral, e de instituição educativa, em particular” que o pesquisador terá subsídios para reconstruir seu histórico escolar, haja vista que o caráter educativo se insere em outras categorias de estabelecimentos de caráter não educacional (SAVIANI, 2007).

Outro dado relevante referente a História Cultural, definido por Chartier (1998), busca evidenciar novos elementos pra a compreensão da História e “[...]tem por principal objeto identificar a forma como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler [...]” no intuito de produzir sentido a partir do diálogo entre a história da linguagem, arte e cultura.

[...] as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc. – o que representava a constituição de novos territórios do historiador através da anexação dos territórios dos outros (CHARTIER, 1998, p. 14).

Chartier (1998) assinala com o exposto a relevância de analisar o âmbito social da história por meio das práticas e representações que a permeiam a relação dos indivíduos a fim de “possíveis Histórias” possa emergir destes correspondentes sociais de determinada época e que diferem da História oficial que é posta como única. Neste sentido a História Cultural precisa ser entendida dentro de um processo que objetiva a construção de um sentido, que se configura da seguinte maneira.

Mais do que o conceito de mentalidade, ela permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente constituída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1998, p. 23).

Portanto, mediante as concepções até o momento apresentadas, evidenciamos que

as transformações ocorridas na história da educação estão associadas ao processo de renovação empreendido pelos Programas de Pós-graduação como novos paradigmas, mudanças teórico-metodológicas; a utilização tanto de aportes teóricos, quanto das evidências nas análises desenvolvidas nas pesquisas, sendo ainda refutadas pela utilização de fontes orais e recursos iconográficos com escopo cada vez menor de mera ilustração. Essas mudanças têm ampliado a concepção de documento histórico no intuito de tornar evidentes os fatores de ordem interna que circundam a instituição evidenciando assim a relevância da corrente historiográfica que toma a cultura escolar como objeto de estudo, visto que busca a compreensão de um contexto particular que tende a corresponder com práticas, rituais de uma cultura escolar em benefício de um dado contexto social.

Desse modo, o estudo do Educandário se valerá dos conceitos que contemplam as concepções e contribuições dos estudos relacionados a escola, a fim de compor uma análise que considere os sinais, os indícios de elementos que nos auxiliem a recompor o contexto em que o Educandário fora constituído bem como o cenário por ele instituído.

1.5. Cultura Escolar como objeto histórico: princípios, desafios e possibilidades de investigação

Abrigou-se nos estudos historiográficos, em específico nos programas de pós-graduação em educação que problematizam a história das instituições escolares, um paradoxo diante dos conceitos, métodos e paradigmas, conforme já adiantamos anteriormente, dado este atribuído também a expressão “Cultura Escolar” que tem sido utilizada como categoria de estudo.

De acordo com Barroso (2000), a Cultura Escolar não pode ser apreendida sem inicialmente se considerar sua dimensão cultural estabelecida com a sociedade em geral uma vez que sua dimensão ocasionou uma diversidade de abordagens teóricas em detrimento de uma busca para sua definição. De acordo com este autor é possível identificar três tipos de abordagens:

Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da

modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes (BARROSO, 2000, p.2).

Saviani (2007) atribui a utilização da expressão “Cultura Escolar” ao fato de os pesquisadores terem voltado sua atenção para a relevância das práticas das instituições escolares “[...] incidindo mais sobre as formas de sua organização, a partir dos documentos que a instituíram ou as reformaram, ficando de lado, ou em segundo plano, a análise das práticas por elas desenvolvidas”. Diante desta alteração de foco da pesquisa, o autor faz alguns questionamentos em relação a noção do termo “cultura escolar” ou “cultura da escola” por considera-los correspondentes a “práticas escolares”.

[...] Por que se introduz, aí, o conceito de “cultura”? Que conceito geral de cultura esta particularização estaria supondo? Quais os seus pressupostos teórico-filosóficos? É possível afirmar que a escola tenha uma cultura própria, distinta das culturas das demais instituições que convivem com ela em uma mesma formação social? Qual o grau de autonomia dessa “cultura escolar” em relação à cultura vigente na sociedade em que está inserida? Essas particularizações da noção de cultura não estariam implicando a existência de uma multiplicidade de culturas no interior de uma mesma cultura? E o foco nas culturas particulares não estaria mascarando as características distintivas da cultura de uma sociedade considerada em seu conjunto, de determinada época histórica e, no limite, da própria humanidade? (SAVIANI, 2007, p. 8).

Os questionamentos aferidos pelo autor sinalizam a complexidade do campo investigativo acerca da história das instituições, além de acautelar o pesquisador dos empreendimentos por ele a ser realizados, na medida em que se aproxima do objeto de pesquisa, e no que tange a definição das categorias de análise a serem investigadas, devido à amplitude das mesmas, o que apresentaremos mais adiante.

O conceito de Cultura Escolar tem sido definido por diferentes autores de nacionalidades diversificadas, reservadas as distinções de área e campo de investigação. Embora sejam considerados na heterogeneidade de saberes e enfoques, têm contribuições para o campo da educação e da escola pela interlocução com pesquisas e com autores brasileiros. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Forquin, Antônio Viñao Frago, Dominique Julia, André Chervel dentre outros. Pesquisadores como a historiadora Diana Gonçalves Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Carlos Monarcha e Vera Teresa Valdemarim, embasados nos estudos dos autores internacionais referenciados anteriormente, tem se destacado nesta categoria no

cenário nacional e se tornando referência para os estudos com olhar sob a prática cotidiana da escola. Sendo assim, apesar do foco na cultura escolar, os autores trabalham com abordagens distintas que nos auxiliaram a tornar evidente o fio condutor de nossa pesquisa que tem o escopo de agregar valores a reconceitualização do trabalho histórico em educação.

Segundo Chervel (1998), o conceito “cultura escolar” comporta uma ambiguidade em seus princípios, pois fornece à sociedade uma cultura constituída de programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, bem como os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão diretamente inscritos nessa finalidade e “[...]apesar de vinculada à sua tarefa de formação, de educação e de instrução, a escola funciona como um sistema autorregulado e largamente autônomo”(CHERVEL, 1998, p. 5). Isto posto depreende-se que o autor entende a cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.

É o próprio sistema educativo, esse imenso corpo de dezenas, e depois de centenas de milhares de profissionais, que toma a seu cargo a concretização dos grandes objetivos de que foi incumbido. Para isso, ele põe de pé, métodos, exercícios, progressões, teorias, que, após confrontação com outros concorrentes, acabam por sobreviver, através de um processo de seleção natural, num oceano de tentativas individuais. Ora é precisamente neste processo que os decisores políticos e a administração educativa apostam. Longe de o contrariarem para imporem, arbitrariamente, as soluções didáticas da sua preferência, a administração prefere favorecer todas (ou quase todas) as iniciativas, porque sabem que é a economia íntima do sistema educativo que está em jogo. Enquanto os grandes objetivos não forem postos em causa, o ministério, a administração, a inspeção abstêm-se de intervir (CHERVEL, 1998, p. 194).

Neste sentido entende-se que a ideia de um sistema educativo inteiramente regulado pelo exterior seja ilegítima, Chervel (1998) com uma perspectiva funcionalista, contesta que os conteúdos de ensino resultam de uma imposição social e cultural, imposta pelo entorno, inferindo-se ainda que as disciplinas escolares sejam relativamente autônoma – autonomia gerada pela própria instituição – mesmo mantendo interação com uma cultura mais geral e não o mero resultado de um processo de reprodução social.

Vidal (2005) antecipa e sintetiza as reflexões que tem ganhado importância no campo conceitual da história das instituições escolares:

Procurando perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, a investigação histórica em educação no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, vem interrogando-se acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social. Nesse sentido, vem ganhado importância no campo a divulgação dos trabalhos de André Chervel (1990),

pois destaca exatamente essa originalidade da cultura escolar, de Dominique Julia (2001) que, por sua vez, dá relevo à ideia da cultura escolar como conjunto de normas e de práticas, e de António Viñao Frago (1995) que sublinha a importância de estudos sobre o espaço e do tempo escolares e a alfabetização como integrantes da cultura escolar e como conformadores de aspectos cognitivos e motores dos sujeitos sociais (VIDAL, 2005, p. 5).

De acordo com a autora ao se apregoar a pesquisa do universo interno de uma instituição escolar na constituição do currículo, composição das disciplinas, o cotidiano, a ação pedagógica do professor e dos alunos, a materialidade e a metodologia, dois investimentos devem ser desencadeados o primeiro “[...]dirige-se à procura de balizas teóricas que permitam, ainda que provisoriamente, conferir sentido ao passado, possibilitando articular a escrita histórica[...]” criando condições tanto para o campo da pesquisa quanto para a análise e o segundo investimento “[...]endereço-se a localiza, sistematiza, organizar, socializar e problematizar as fontes para a pesquisa em história da educação[...]” que irão conferir legitimidade as demais fontes, como as mantidas em arquivos escolares, não se detendo apenas as fontes ditas legais.

Por se debruçar mais recentemente sobre os estudos das práticas escolares constituintes da cultura escolar o tema vem ganhando força no âmbito da história das instituições escolares estimulado principalmente pelos estudos apresentados por Dominique Julia. De acordo com Vidal (2005), Julia (2001) tornou-se referência nos estudos por apresentar a cultura escolar com a seguinte perspectiva:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA 2001, p. 10-11).

Para Barroso (2000), esta definição de Julia oferece elementos que constituem a Cultura Escolar num conjunto de normas e práticas de um universo particular uma vez que “[...]numa perspectiva funcionalista e determinista poderemos dizer que as segundas (as

práticas) se limitam a ser uma consequência das primeiras (as normas), e que umas e outras se limitam a ser uma tradução escolar de finalidades sociais gerais” (BARROSO, 2000, p.3).

Ao revisar a bibliografia foi possível perceber que esta definição de Julia tem sido apropriada nas pesquisas nacionais por denotar atenção às normas e práticas, aspectos internos da escola. Indica que o seu funcionamento deve ser interrogado pelo pesquisador haja vista que a instituição não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas é um local em que comportamento e *habitus*⁷ são infundidos (JULIA, 2001, p.14).

Vidal (2005) reitera que este autor tem “[...] servido tanto à reflexão sobre a história das disciplinas escolares, tema, aliás, de interesse do autor, quanto às abordagens que privilegiam o enfoque das práticas escolares”, no entanto as pesquisas mais atuais coadunam os dois objetos de estudo considerando “[...]as práticas como um desdobramento da investigação acerca dos saberes da escola[...]”, aproximação promulgada visto que “[...]os trabalhos têm demonstrado um acercamento da perspectiva teórica da nova história cultural, fazendo uso das categorias *apropriação* e *representação* de Roger Chartier” (VIDAL, 2005, p.12).

De acordo com a autora, um duplo investimento é feito ao se tomar a cultura escolar como objeto de investigação e as práticas escolares são analisados enquanto práticas culturais. Assim suas próprias palavras expressam

Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando à *formalidade das práticas*. Nos dois procedimentos é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnam representações que se produzem nas situações concretas do fazer ordinário da escola. Nesse percurso, o cuidado com as permanências e o interesse por mudanças permitem reconhecer o intramuros da escola como permeado por conflito e (re) construção constante (VIDAL, 2005, p. 15) [grifo da autora].

Diante do exposto se reconhece que a investigação não pode estar associada à própria sorte como na pesquisa de Chervel (1998), sobre a ortografia na França e que contou com os ditados que um professor anexava aos relatórios administrativos por habito, à vista disso, cabe ao pesquisador a responsabilidade de não investir apenas na ampliação do

⁷ [...] O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tonou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido Instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. [...]. (BORDIEU, 1998, p. 74-75)

questionário, pois à medida que se ampliam as fontes, há um aumento das possibilidades de estudos acerca das práticas escolares, quando analisados em sua materialidade “[...]esses objetos permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, a partir de uma análise dos enunciados e das respostas, mas o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola” (VIDAL, 2005, p. 16).

Outra visão de Cultura Escolar pode ser conferida em Forquin (1993), o termo utilizado é oriundo da contraposição que o autor estabelece ao conceito “Cultura da Escola” que é observada na escola a partir dos elementos internos que constituem sua cultura própria como normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, em síntese, seria um “[...] mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz”. Já a Cultura Escolar é apresentada como sendo aquele conjunto de saberes que compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos uma vez organizados didaticamente com elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas devidamente conjecturados:

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (FORQUIN, 1993, p. 15).

Essa heterogeneidade da Cultura Escolar referenciada por Forquin (1993) nos remete a compreendê-la nas interfaces das normas e práticas escolares bem como as experiências advindas do interior das instituições escolares, no e que podem representar situações singulares e específicas de cada localidade onde esta cultura é transmitida ou assimilada, elementos estruturais que determinam o processo interno de uma escola e que regula o mundo social, como caracterizado pelo autor.

Viñao Frago (2000) através de uma ênfase antropológica entende que a cultura escolar é “[...] o conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”, nestes termos ela então é considerada pela historiografia educacional com sendo uma de suas “caixas pretas”.

A cultura escolar para Viñao Frago (2000) é concebida como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam no fazer do cotidiano escolar e não tem a pretensão de inserir outros valores que não sejam de cunho pedagógico tampouco para a inculcação de valores. Nesta perspectiva o autor explicita:

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Para o autor a compreensão da cultura escolar é atribuída aos indivíduos e suas práticas balizadas pelo fator formativo e o desenvolvimento processado neste período em que os bens culturais lhe foram transmitidos através dos discursos, das formas de comunicação e a linguagem estabelecida no cotidiano escolar, o que caracteriza a cultura por ela estabelecida. Já “[...]os aspectos organizativos e institucionais contribuem [...] a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido” determina a cultura institucionalizada que dá vistas ao sistema educacional.

De acordo com a perspectiva de Viñao Frago (2001), ao se tratar de culturas escolares no interior de uma instituição, o conceito é ampliado uma vez que cada instituição cria sua própria cultura, ainda assim direciona algumas características do que considera definir a cultura escolar e destaca:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principio, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo de tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestos en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos – por ejemplo, las disciplinas escolares – que la configuran como tal cultura independiente. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Esta sería la tarea del

historiador: hacer la arqueología de la escuela(VIÑAO FRAGO, 2001, p.29).

Os indicativos apontados por Viñao Frago (2001) instigam o pesquisador a conhecer a instituição em seus diversos meandros uma vez que teoria, ideias, princípios, normas, rituais, hábitos e práticas configuram a cultura escolar de uma instituição educativa, as mesmas que são configuradas e se mantem ao longo do tempo e precisam ser resgatadas na reconstrução histórica da mesma. Para tanto o autor pontua os aspectos que articulam a cultura escolar

- Las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos etc.;
- La marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos de relación y comunicación didáctica, en el aula, entre profesores y alumnos y entre los alumnos;
- Los modos organizativos, formales – dirección, claustro, secretaría etc. – e informales – tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación etc. –, de funcionamiento del centro docente y relaciones entre su actores – profesores, alumnos, familias.
- Los discursos, palabras, expresiones, frases, modos de conversación y comunicación, representaciones mentales y rituales que dan sentido y cohesión al conjunto (VIÑAO FRAGO, 2001, p.30).

De acordo com o autor, a cultura escolar é configurada por indícios que por vezes são esquecidos pelas reformas educacionais, a escola real, a realidade cotidiana que não se alteram por organismos externos. As reformas ignoram um conjunto de tradição e regularidades que se sedimentam ao longo do tempo.

Os aspectos da cultura escolar que envolvem o estudo do cotidiano apontado por Viñao Frago (2001) coadunam com as assertivas de Peter Burke (2007), pois à medida em que se compreendem as relações estabelecidas entre continuidade e mudança, tradição e inovação adentram-se nas relações entre cultura, tradição e educação. Um paradoxo desconsiderado por Peter Burke (2007) uma vez que sua pretensão é procurar vestígios históricos de uma tradição já quase desaparecida:

Estudando tradições populares era, e ainda é, preciso operar com uma ideia ampla de tradição, abrangendo a cultura oral, as práticas (o saber prático, as habilidades técnicas) e a cultura material [...] Estudando-se as tradições, é também preciso dar respostas abrangentes a perguntas como: Quem transmite? Ou como? A chamada ‘organização social da tradição’ é diversa nos casos da cultura ‘alta’ ou ‘grande’ de um lado, e cultura ‘baixa’ ou ‘pequena’ do outro lado” “Apesar de ser útil, o conceito de tradição levanta vários problemas. Ou talvez será melhor dizer: o conceito da tradição é útil exatamente porque levanta problemas. É como a função do papel do *litmus* nos experimentos químicos: torna visível o que era invisível antes (BURKE, 2007, p.15-17).

Tendo em vista a História Cultural, Perter Burke (2007), ao apontar as contradições oriundas da tradição e inovação, ao mesmo tempo em que “[...]a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações[...]”, nesta perspectiva, o autor nos convida a refletir a sociedade do presente a partir do conhecimento dos complexos arranjos culturais constituídos entre os indivíduos e a sociedade do passado.

Ao advogar a noção que a cultura escolar trouxe ao campo historiográfico educacional nos deparamos com inúmeros fatores e autores que corroboram para com o incentivo da pesquisa neste âmbito devido à possibilidade de ampliação de estudos, antes limitados ao entendimento das políticas, organização e pensamento educacionais, e o fortalecimento do diálogo com a historiografia e outras áreas das ciências humanas e sociais por considerar os aspectos que diferenciam e, ao mesmo tempo aproximam os elementos que difundem o cotidiano de uma instituição como os atores em que se elencam as famílias, os professores, gestores e alunos; os discursos e as linguagens, o modo de comunicação; as instituições organização escolar e as práticas consolidadas ao longo do tempo.

Esta mudança decorre dos aportes teóricos e metodológicos a serem utilizados pelo pesquisador à medida que a pesquisa avança e se amplia, demandando dos mesmos saberes que vão além do problema posto, assim o universo historiográfico, metodológico, teórico próprios do tipo de fonte por ele recorrido, precisa ser devidamente compreendido.

Ao objetivar conhecer o interior de uma instituição educacional, a partir das normas e finalidades que a regem, seu universo pedagógico, se enveredando pelas minúcias do trabalho do educador, conteúdos ensinados e as práticas escolares, o empenho de detectar, nos documentos, essa realidade do passado tem o intuito de tornar a pesquisa rica e confiável, pois isso implica não somente na seleção de fontes a serem usadas nas pesquisas, mas o tratamento dado a elas à medida em que ganham volume, são refinadas e analisadas, neste sentido, o diálogo que o pesquisador estabelece com as fontes é imprescindível.

O que se deprende quanto à utilização do conceito de cultura escolar – e de outros que lhe são próximos, como “cultura” ou “cultura de escola” – é que ao se assumir o posicionamento quanto ao *lócus* da pesquisa institucional enquanto produtora de conhecimento a partir de suas articulações internas encerram-se alguns riscos, em particular, o de serem enfatizadas as continuidades e permanências em desfavor das mudanças e das inovações educativas. Isto porque o próprio termo, Cultura Escolar, é singular, o que viabiliza a descaracterização dessa pluralidade de culturas escolares que uma instituição escolar não produz. Coaduna-se com a assertiva de João Barroso (2004), de que “[...] não podemos ficar,

neste tipo de abordagem, pela referência ao nível macro – a cultura escolar –, mas temos de ir ao interior das escolas ‘concretas’ e ter em conta a capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura” tendo como princípios as normas, as estruturas e os atores neste processo de referenciar a cultura organizacional de uma dada instituição (BARROSO, 2004, p. 76).

Destarte, em detrimento das postulações apresentadas em relação ao escopo desta pesquisa é válido realçar que quando tomamos a Cultura Escolar como objeto de estudo, buscou-se a historicidade do Educandário colocando-o no centro das diferenças culturais e relações de poder e não o restringimos a mero relato. Tal posicionamento se deu por entendermos que a escola é mais que um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, é também local em que interesses são colocados em negociação, resultados são alcançados em detrimento de expectativas externas e não menos importante o cotidiano dos atores hora enaltecidos hora silenciados resultantes do confronto e da emergência dessa diversidade institucional que precisa ser descortinada.

1.6. As categorias de investigação percebidas na Instituição: pautas para a pesquisa

A educação enquanto atividade humana precisa de espaços e de tempos determinados para ser realizada. Assim, a educação possui uma dimensão espacial e, por outro lado, o espaço juntamente com o tempo são elementos constituintes da atividade educativa (VIÑAO FRAGO, 1998). Isto posto, depreende-se a que a educação institucionalizada precisa ocorrer em um dado local, a escola, que assim amplia sua função circundada por normas e práticas que enquadrarão as noções de tempo, espaço, discursos e cultura de diferentes classes sociais de um contexto social que, em suma, aperfeiçoam o aprofundamento em torno da pauta de pesquisa em cultura escolar.

Ao considerar a escola uma instituição base para o conceito da sociedade e no intuito de se conhecer a vida interna deste ambiente, sua organização e estrutura de funcionamento. O que se observa, portanto, é que:

Essas normas e práticas, que variam no espaço e no tempo e que podem até coexistir mantendo suas diferenças, aninham-se na instituição escolar e é possível evidenciá-las com base nos seguintes tópicos que funcionam como categorias de análise: **contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola;** **processo evolutivo:** origens, apogeu e situação atual; **vida escolar;** **o edifício:** organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; **alunos:** origem social, destino profissional e suas organizações; **professores e administradores:** origem, formação, atuação e organização; **saberes:** currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino;

normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; **eventos:** festas, exposições e desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 18). [grifos nossos].

Para efeito da pesquisa no âmbito da história das instituições, Magalhães (1998) elenca as seguintes categorias de análise:

Espaço (local/lugar, edifício, topografia); **Tempo** (calendário, horário, agenda antropológica); **Currículo** (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempos etc. ou racionalidade da prática); **Modelo pedagógico** (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem – tempo, lugar e ação); **Professores** (recrutamento, profissionalização, formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações); **Manuais escolares;** **Públicos** (cultura, forma de estimulação e resistências); **Dimensões** (níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida). (MAGALHÃES, 1998 *Apud* GATTI JUNIOR; INÁCIO FILHO, 2005, p. 80). [grifos nossos].

As categorias apresentadas tanto por Nosella e Buffa (2009) quanto por Magalhães (1998) indicam que a investigação sobre uma instituição de ensino pode implicar no estudo do seu espaço físico, ou até mesmo de sua arquitetura, como compreende um estudo sobre o funcionamento interno, quanto à direção e organização pedagógica, contudo, por se tratar de uma instituição de cunho social, as relações estabelecidas entre os agentes que a compõem também se tornaram objetos e fontes de investigação, nessa perspectiva depreende-se destas categorias uma estrutura para o processo investigativo coadunado com os empreendimentos do meio científico a fim de que o objeto de pesquisa se articule de maneira interdisciplinar com a metodologia escolhida, fato este promulgado pela pluralidade a que o espaço escolar é constituído.

Neste intento, Justino Magalhães argumenta:

Com efeito, a relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente, estruturando uma abordagem multidimensional, seja nos planos macro, meso ou micro-histórico, em si próprios, seja articulando-os de forma operacional, tende a estabelecer-se através duma dialética relacional de convergência / divergência / convergência, orientando-se numa pluralidade de sentidos. Uma relação comunicativa e interativa, cujo questionamento, operando-se por uma reconceptualização do local, do regional e do nacional/universal não deixa de implicar um redimensionamento que tem vindo a proporcionar uma valorização das abordagens de tipo meso, privilegiando o seu grau de representatividade face à relação educativa enquanto totalidade (MAGALHÃES, 1996, p. 3).

Com esta assertiva, Magalhães aponta que se constituiu como um desafio para a historiografia da educação, enquanto as abordagens de estilo meso e micro já haviam sido

estimulados pela “nova história” a renovação metodológica, a busca por temáticas diversificadas abrindo o campo da pesquisa interdisciplinar.

Ultimamente, outros autores, com destaque para Escolano e Viñao Frago (1998), passaram a estudar o tempo e o espaço escolares como fatores, além do currículo, de influência nas práticas educacionais e como instrumentos de formação moral e intelectual. Destacamos que, nesta pesquisa, não será aprofundado o aspecto tempo, somente o espaço escolar, que de acordo Viñao Frago (1998), assim como o currículo e por não ser um espaço neutro, o espaço escolar sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos: espaço e educação.

Um dos pressupostos para compreender a temática da Cultura Escolar como escopo de investigação em história da educação pode ser vista em Escolano (1998) e Viñao Frago(1998) que apresentam uma iniciativa necessária e instigante no que se refere ao espaço escolar, porque alertam para a importância da organização destes espaços, além de enfatizarem a o papel da educação como processo de configuração da Cultura Escolar.

Escolano (1998), ao buscar na memória imagens e sentidos de sua infância, relembra a escola como a experiência decisiva na aprendizagem de suas primeiras estruturas espaciais e na formação do seu esquema corporal, relata aspectos gerais e concretos em torno da arquitetura escolar como currículo. As questões alusivas à Cultura Escolar se articulam a diversos objetos de investigação, tais como: os discursos e os saberes sobre o espaço; a função curricular que a arquitetura escolar desempenhou na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas e os usos didáticos do espaço-escola nos manuais de ensino da escola tradicional. Todos esses aspectos, desde a estrutura arquitetônica do prédio ao mínimo detalhe decorativo, devem ser considerados como também fazendo parte do currículo escolar, uma vez que correspondem a “[...] padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (ESCOLANO, 1998, p. 45).

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 1998, p. 27).

Com esta assertiva, o autor afirma que a escola transmite valores por intermédio de sua materialidade fundadas em normas e práticas que contemplam a ordem e a disciplina dentro de um currículo “invisível ou silencioso”, incutidos nos educandos no intuito de perpetuar uma política social controladora, para tanto, o autor se fundamenta nos princípios de

Foucault para explicar a utilização do espaço escolar com finalidades de disciplinamento e controle.

[...] Já faz vários anos que M. Foucault descreveu, com magistral argúcia analítica, como a “arte das distribuições no espaço”, aplicada igualmente a escolas, fábricas, quartéis, hospitais e cárceres, foi um procedimento da tecnopolítica disciplinar das organizações modernas, mais racionalizadas do que as clássicas, porém seguramente mais efetivas como dispositivos para tornar “dóceis” os corpos e as consciências [...] A “espacialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aula (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo. Essa “espacialização” organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um “continente de poder” (ESCOLANO, 1998, p. 27-28).

Viñao Frago (1998), por sua vez, faz uma crítica à visão que se tem da escola como um lugar, um espaço determinado, fixo e estável. Esta temática é o ponto de partida de sua pesquisa que mostra que a maioria das escolas dos séculos XVII a XIX na Espanha, funcionava em edifícios de arquitetura conventual e religiosa e não em edifícios expressamente construídos para serem escolas. A conquista por um ambiente propriamente educativo, escolhido e construído para ser uma escola foi uma conquista histórica, que contou com envolvimento de várias forças e tendências do meio educativo, como a profissionalização do trabalho docente.

Para Viñao Frago (1998) a Cultura Escolar corresponde a tudo o que é vivenciado no interior da sala de aula, visto que ela é decorrente das diferentes manifestações que os indivíduos que as constituem praticam. As interfaces da Cultura Escolar são mostradas por Viñao Frago (1998) que aponta a localização, a adequação e ocupação do território, os locais com áreas edificadas e não edificadas, além das divisões internas em seus mais diversificados espaços e suas finalidades como destaques na especificidade do espaço escolar enquanto produção de cultura, ou de culturas escolares para além da ideia de rupturas e continuidades por ele proposta.

Viñao Frago (1998) considera que o espaço vivido é um elemento configurador da personalidade e da mentalidade dos grupos e dos indivíduos que o compõem, neste sentido argumenta:

O território e o lugar são, pois duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carga, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habita. O espaço

comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder-, mas também á liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e postura –, à sua hierarquia e relações (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 64).

Na perspectiva destes autores, a percepção do espaço escolar, só é possível a partir do momento em que o pesquisador torna-se detentor da historicidade que a escola traz como bagagem, desde seu contexto histórico até os critérios estabelecidos para sua criação. Em outro flanco Viñao Frago (1995) evidencia, em alguns trabalhos publicados sobre a organização do espaço escolar durante a Idade Moderna, o que essencialmente tem se detectado nas pesquisas nacionais com o escopo na história das instituições escolares com o estudo voltado as tendências, neste sentido aponta:

Una revisión general de este conjunto de trabajos muestra en esta cuestión — la de las relaciones entre los usos del espacio escolar, la organización de los centros docentes y los métodos de enseñanza empleados —, el juego o debate entre dos tendencias. Una de índole mecánica, que se inclina por la configuración de un sistema o método cuyas virtudes y efectos dependan más de la exhaustiva, desagregada y “racional” disposición de los espacios y tiempos escolares, así como del curriculum, que de la persona o personas encargadas de ponerlos en práctica. Y otra, de índole orgánica, que promueve más la atención individual y la adaptación a las circunstancias que la mecanización gerencial de los procesos educativos. En el fondo, lo que está detrás de este dilema es el intento — lógico pero inviable — de instruir y educar a un número amplio de personas acercándose lo más posible al tipo de relación y métodos seguidos en la enseñanza individual o a un número reducido de ellas. Una cuestión que refleja otra más general: la naturaleza negentrópica de la educación. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 71)

Utilizando a analogia, empregada por Geoger Perec em 1978 ao dizer que “toda biblioteca que no se ordena, se desordena”, Viñao Frago (1995) indica que os lugares construídos como espaços específicos para a educação têm servido para deflagrar o grau de desordem de um sistema chamado educação, à medida em que a disposição do contexto de ensino e aprendizagem deixados ao acaso e inoperantes aos organismos a quem inicialmente foram projetados, os seres humanos.

As Normas e as Práticas, por vezes, são imbuídas por dogmatismos, carismas, rituais, rotinas, artes, criatividade dentre tantos aspectos que compõem o amplo espectro que se aglutinam na Cultura Escolar propriamente dita.

A análise documental por meio de categorias se ancora em algumas possibilidades, a primeira de se verificar e problematizar o objeto de pesquisa em uma

diversificada gama documental, o que engendra a possibilidade de se estabelecer o diálogo e entrecruzamento de dados que incidirão sob a forma como a organização de espaços internos e suas finalidades foram conservados nos registros históricos do Educandário Nossa Senhora Aparecida.

As categorias de análise da pesquisa foram extraídas de aspectos identificados nos dados localizados a cerca da estrutura da instituição que caracterizam a cultura interna da escola: disciplina escolar e moralidade; rituais escolares, cotidiano e práticas escolares anunciadas nos documentos consultados.

Desse modo, a vertente de pesquisa sobre instituições escolares busca o arcabouço teórico do conceito e das variáveis da cultura escolar para caracterizar e interpretar os aspectos internos de sua estrutura e organização. À medida que identificávamos os registros e aprofundávamos a revisão bibliográfica, ficava claro que não seria possível a releitura do projeto educacional materializado na instituição sem a contribuição do campo teórico da cultura escolar que permite perceber os modos e concepções presentes nas intenções e princípios inscritos no Educandário Nossa Senhora Aparecida.

1.7. Aspectos civilizatórios da Cultura Escolar

A dupla finalidade da escola investigada, marcada pela preocupação com a instrução cívica da educação formal e o projeto de evangelização e expansão da fé cristã católica, pela Congregação, no exercício de trazer a lume os traços da cultura escolar produzida no interior do Educandário tem correspondentes com questões mais amplas que nos remetem a aspectos culturais e sociais, que seriam definidores do processo de instruir e evangelizar inseridos no projeto formativo da instituição: a missão e o carisma religioso da congregação; as rotinas e rituais, a organização do espaço; os conteúdos e disciplinas registradas no currículo escolar; materiais, objetos e instrumentos.

Neste sentido, fundamentado no princípio da História Cultural postulada por Chartier (1990) que advoga a importância de conhecer o modo que a realidade social é constituída em diferentes lugares e momentos, como ela é pensada e dada a ler, é necessário estabelecer uma relação com os indícios que emanam do ato da pesquisa. O primeiro seria perceber o modo como a história da escola foi construída e como foi sendo captada por diversos olhares ao longo dos anos, assim depreende-se a ideia que sua história deve ser entendida como o estudo dos processos a fim de se construir um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras

graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado[...]” (CHARTIER, 1990, p.17), no intuito de estabelecer relações, interpretar dados, ler nas entrelinhas, encontrar semelhanças e diferenças na medida em que se trabalha com documentos de uma produção de cultura material.

Na dinâmica de afirmação de um processo civilizatório, crivado por princípios religiosos, a separação entre Igreja e Estado desencadeou algumas medidas com as quais as autoridades eclesiásticas buscaram recuperar a força da instituição católica e em outro flanco, na figura do Estado, observa-se uma nação que almeja ser “civilizada”, ambos os processos iniciados no século XIX.

De acordo com Orlando e Nascimento (2007) a Igreja desencadeou um processo de recristianização da nação no intuito de se contrapor ao laicismo promulgado pelo governo, para tanto, “[...] a Igreja precisou lutar pelo seu espaço junto aos órgãos oficiais, especialmente no âmbito da legislação, para reivindicar do novo governo o respeito aos direitos e a liberdade dos católicos” (ORLANDO; NASCIMENTO, 2007, p. 181), neste contexto os autores elencam os mecanismos adotados para a concretização destas ações visto que era fecundo o conceito de civilização.

Esse conjunto de elementos característicos de uma sociedade que forma o indivíduo de forma passiva e ativa simultaneamente encontra na educação o meio fecundo para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a escola se torna o espaço legítimo para exercer essa função e se torna indispensável para a vida social por ser a instituição que confere o aprendizado indispensável para a vida em sociedade, porém não é portadora apenas da transmissão dos padrões culturais em circulação como modela os comportamentos, os afetos, os instintos visando o tipo de sociedade que quer formar. As práticas escolares podem ser entendidas perfeitamente como práticas civilizatórias por abrangerem as várias esferas da vida política, econômica, social, religiosa e moral do indivíduo. (ORLANDO; NASCIMENTO, 2007, p. 181)

Compreender as mudanças de comportamento a partir do conceito de civilização proposta pela Igreja Católica incide em perceber que significa formar o homem civilizado que carregue “[...] consigo as marcas do cristianismo, entendendo cristão como sinônimo de católico” (ORLANDO; NASCIMENTO, 2007, p. 181). Assim, a educação pautada nesta cristianização descrevia as formas dos indivíduos se portarem nas situações mais cotidianas. Uma reforma iniciada para o atendimento da elite uma vez que “[...] a formação das elites tornou-se prioridade no contexto religioso e desencadeou a implantação de uma rede de estabelecimentos de ensino médio em todo o país” (ORLANDO; NASCIMENTO, 2007, p.

181).

Para Veiga (2007), o anseio por um estado laico e por uma nação tida como civilizada já era objeto dos debates políticos no século XIX. Na leitura desta autora, as nações que se pretendem portadoras de hábitos e valores fundados em um modelo comportamental de autocensura e autodisciplina, vinculadas à noção de progresso. A autorregulação da conduta individual apresentou-se como imperativo para a promoção da liberdade, da paz social e das garantias constitucionais (VEIGA, 2007, p. 88).

O desenvolvimento da consciência de civilização, de acordo com a autora, foi marcado pela aquisição do conhecimento desde o denominado Século das Luzes impulsionado pelo Iluminismo que engendrou um conjunto de mudanças sociais e culturais a partir do século XVII e que se aprofundou no século XVIII. Neste sentido, especifica que “[...] novas experiências foram incorporadas por alguns agrupamentos: as viagens e o contato com outras culturas; a leitura de romances, obras especializadas e panfletos; o convívio nos salões e academias literárias e científicas” (VEIGA, 2007, p. 89).

Estas inovações foram disseminadas por meio da educação, fato marcante para esta área uma vez que foi mantenedora de subsídios para a formação de grupos situados por novas materialidades delimitados por sua condição pública ou privada, intento este que foi decisivo para “[...] firmar igualmente a identidade dos ‘outros’ – dos não portadores dos quesitos básicos e necessários para a vida civilizada” (VEIGA, 2007, p. 89).

Orquestrada de acordo com o poder que lhe conferia, o Estado monopolizou a organização da escola e mesmo que de forma diferenciada entre os séculos XVIII e XIX e assim passou a ditar uma normatização para o ensino que ocasionou debates e questionamentos por parte dos intelectuais por estes “[...] discordaram sobre se a escola seria de fato a única via de regeneração do povo”, intelectuais e Estado coadunavam da mesma premissa da quebra de monopólio da Igreja para com o ensino dos jovens (VEIGA, 2007, p. 90).

O campo em que a crítica à Igreja se fez de forma mais contundente, no entanto, foi o da educação. À defesa das ideias da liberdade de consciência e autonomia moral por parte de liberais e iluministas se somou a contestação dos entraves educacionais da escolarização monopolizada pelas ordens religiosas. Num momento em que se propunha a reforma das instituições, a escola se destacava como espaço de difusão das ciências, dos valores nacionais e do trabalho (VEIGA, 2007, p. 90).

Alguns aspectos de civilidade, conforme mostra a obra de Norbert Elias, base dos estudos de Veiga, explicita o sentido de se formar uma consciência nas pessoas para que

entendam a transformação dos homens e de seus hábitos, em cada momento histórico, de forma a não naturalizar a educação atual. No tempo presente, por exemplo, parece natural que as refeições sejam realizadas com todos sentados à mesa, usando garfo, faca e guardanapo. No entanto, esse autor mostra que esse comportamento foi construído pelos homens ao longo do tempo, passando por diversas transformações, de acordo com as demandas e objetivos das respectivas sociedades.

O processo civilizador constrói fronteiras. As fronteiras, dialeticamente, civilizam os sujeitos, os grupos, as comunidades e as sociedades, os tempos e os espaços modernos contemporâneos. O processo de fragmentação e divisão do mundo capitalista é a forma de civilizar os espaços a partir de controles e monopólios materiais (da força, da tributação, da economia) e simbólicos (imaginários, sentidos de pertencimento, identitários, de coesão e de projetos comuns).

A compreensão acerca da forma como esses aspectos se materializam e são registrados sobre as condutas, os hábitos e os costumes internos de uma instituição escolar católica são representativos das concepções que se desejam apropriar, assimilar e cultivar pelos diferentes sujeitos.

CAPÍTULO II

RELAÇÃO ESTADO E IGREJA CATÓLICA: CONTEXTO DE IDEOLOGIAS CONCORRENTES

Este capítulo tem como objetivo situar a relação Estado e Igreja no Brasil, enquanto mentores da Educação. No tocante ao papel do Estado, focalizaram-se os contextos político, social e educacional, na primeira metade do século XX, com ênfase em alguns marcos que corroboraram para a definição do cenário educacional, no país, e em Goiás. A influência do movimento Escolano vista na conformação da educação, a partir dos anos 1930 mostrou a circulação de ideias e de distintos projetos de educação. No que se refere ao discurso católico, evidencia-se a influência da romanização da Igreja Católica no Brasil e o lugar que ocupa na educação. O foco na romanização e a existência de ideologias concorrentes entre Estado e Igreja fez-se necessário para compreender a origem, o desenvolvimento e a configuração da educação católica regida por ordens religiosas vindas para Goiás, e, especificamente, para Ipameri. Por fim, caracterizou-se um panorama da cidade de Ipameri, de modo a situar o local no período estudado.

2.1. A Influência do Estado na configuração da educação brasileira na década de 1930

A partir do governo Vargas, iniciado em 1930, o país vivenciou um período marcado por transformações nacionais representadas por aspectos como a industrialização, o crescimento das cidades e as interferências no campo econômico devido às dificuldades enfrentadas pelo setor agrícola e o forte incentivo à industrialização na tentativa de reduzir a dependência externa. Esse período foi caracterizado por um Estado forte, sustentado pelo discurso da modernização e do desenvolvimento econômico da sociedade brasileira. Também teve a marca de ações deterministas como a substituição dos governadores por interventores da confiança do presidente, em sua maioria, militares, os quais atuaram sobre os grupos oligárquicos resistentes ao novo governo, cujo foco resultaria em estabilizar a Revolução de 1930.

No entendimento de Debald (2007), a Era Vargas marcou uma nova fase para economia e a política brasileira. No contexto econômico, o Brasil sofreu impactos da economia dos países do primeiro mundo. Em razão do fim da I Guerra Mundial (1914-1918),

o sistema capitalista tornou-se frágil, o que influenciou na quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, e na ascensão de movimentos como o Nazismo, na Alemanha, e o Fascismo, na Itália. Essa crise atingiu o Brasil em sua fonte mais rica de exportação, que era o café. Com isso, o mercado interno ficou fortalecido e o incentivo para abertura de empresas nacionais foi maior, desacelerando a entrada de capital estrangeiro.

Nagle (2001) caracteriza o cenário do governo provisório (1930-1934) como um período de transição do sistema agrário-comercial para urbano-industrial que estabeleceu, além de uma nova estrutura de classes, uma nova fase na política e na economia do país. A sociedade era conduzida por novas regras de conduta, características do governo centralizador.

Com o advento da Revolução de 1930, o Estado sofreu mudanças que atingiram todos os setores estruturais que o alicerçavam, como a economia, as políticas sociais e culturais, destituindo, desse modo, os moldes oligárquicos aos quais pertenceu até então, e promovendo a ascensão do Estado burguês. De acordo com Nepomuceno (1994), “[...]tais estruturas foram significativamente abaladas pela presença das novas classes sociais urbanas emergentes[...]”, e o que se observa nessa massa em ascensão é a notoriedade pelos conflitos de interesses e a necessidade de adequação às novas demandas do setor industrial em consolidação que os afetavam diretamente.

Esse cenário é exposto por Romanelli (2005)

[...] Na verdade, o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920-1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram estes movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. Através desses movimentos e, sobretudo, através da Revolução de 1930, o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo (ROMANELLI, 2005, p. 47).

A indústria fortalecida acabou por enfraquecer a máquina “agrário-exportadora” que movimentou a economia do país até a Revolução, o que abriu campo para dois grupos distintos, definidos por Romanelli (2005) como “correntes”. A primeira corrente era composta por militares e produtores de café que “[...] desejavam mudanças apenas no sentido jurídico, ou mesmo, propugnavam por uma troca de pessoas no poder [...]”; e a segunda corrente era encabeçada pelos revolucionários “[...] que se propunham lutar por mudanças mais profundas[...]”, as quais incidiriam sobre a educação por esta ser considerada a base de qualquer transformação para o país.

Além de caracterizar um contexto social marcado pela desigualdade entre uma massa de trabalhadores analfabeta, uma classe média em crescimento e uma elite de origem rural, Lamego (1996) indica outros elementos oriundos da modernidade em ascensão na década de 1930, pois é neste período que a “[...]indústria cultural, lançava seus produtos, tais como jornais, revistas, radionovela, radioteatro e filmes[...]” aos quais a pequena burguesia teria interesse em adquirir devido a possibilidade de ascensão.

Com a presença dos tenentes nos principais cargos do governo, a tensão com as velhas oligarquias, principalmente a paulistana, deu origem ao movimento da Revolução Constitucionalista de 1932. O grupo reivindicou do governo a realização de eleições para elaboração de uma Assembleia Constituinte, o que não ocorreu a priori; mas, devido ao desgaste gerado pelo conflito paulista. Em 1934, o governo convocou novas eleições e promulgou uma nova constituição.

Discutida e elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte, que tem suas funções iniciais datadas de 15 de dezembro de 1933, Arruda (1986) considera que a carta de 34 trouxe reformas importantes para o cenário brasileiro. Os avanços podem ser observados na Lei Eleitoral de 1932, que instituiu o voto secreto, deu direito ao voto feminino, e tornou possível o voto aos 18 anos, o que antes era possível apenas aos 21. Também foi criada a Justiça do Trabalho, que instituiu a proibição do trabalho infantil, e determinou: a jornada de trabalho de oito horas diárias, o repouso semanal obrigatório, as férias remuneradas, a indenização para trabalhadores demitidos sem justa causa, assistência médica e dentária, bem como assistência remunerada a trabalhadoras grávidas.

No que diz respeito ao contexto político, a centralização do poder de Getúlio Vargas constituiu o principal traço característico de sua projeção enquanto líder político populista. Após a tentativa frustrada por parte dos esquerdistas de golpe, Vargas anulou as eleições de 1937 e instaurou o Estado Novo, dando início ao período de ditadura na história do Brasil, sob o discurso anticomunista. Resumidamente, evidenciou-se um projeto de governo centralizador, modernizador, com fortes traços de autoritarismo e regulação que incluía tanto a defesa dos interesses das elites como o controle das massas, por meio de diferentes artifícios, especialmente, em relação ao controle dos sindicatos.

Nesse cenário, a educação na Era Vargas (1930-1945), se configura em uma sociedade com traços herdados do Império, dentre os quais: o analfabetismo, os vazios demográficos, as distâncias entre o interior e as grandes cidades, as dificuldades de comunicação e acesso às informações. Tais aspectos constituiriam em entraves internos para a efetivação do preconizado progresso e desenvolvimento almejado e propagado pelo governo

Vargas.

Inserida na exaltação do discurso nacionalista, a educação passou a ter papel fundamental na dinâmica de institucionalização de um novo regime. Intrinsecamente ligada ao processo político, assumiu um caráter manipulador e inculcador de valores ligados aos interesses do Estado. Tal assertiva é confirmada por Romanelli (2005), quando mostra a forma como a educação foi organizada nesse projeto de governo e de como as relações entre o sistema educacional e o sistema econômico se expandiu, sendo a educação impulsionada pela economia em crescimento, porém, alerta para a baixa qualidade do ensino, além da relativa abrangência. Para esta autora, tanto as manifestações quanto as revoluções ocorridas do Estado Novo, foram frutos de uma maior participação da população que passou a tomar consciência das transformações correntes no país e a se inserir, de alguma forma, em algum movimento, seja partidário ou de esquerda, o que teria ocasionado diversos conflitos internos e externos.

Às vezes essas relações não são imediatamente visíveis, isto é, não podem ser comprovadas, empiricamente, de modo direto. Mas, geralmente elas guardam vinculações estruturais verificáveis em plano histórico. Em última instância, esses rompimentos são manifestações de ruptura político-econômica que marcam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial (ROMANELLI, 2005, p. 54).

Numa releitura de Nagle, Romanelli (2005) considera “[...] que a escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a economia”. Assim, enquanto a economia era mantida pelo sistema agrícola, a escola mantinha um ensino voltado apenas para a formação básica, não se preocupando com uma formação qualificada para atender ao mercado em expansão “[...] as relações entre o modelo econômico e o modelo educativo não poderiam ser medidas em termos de defasagem, porque então, a educação escolar carecia de função importante a desempenhar junto à economia” (ROMANELLI, 2005, p. 55). Logo essa defasagem tornou-se perceptível, pois a escola não assegurava ao mercado a mão de obra necessária para suprir a demanda por mão de obra qualificada, fazendo com que novas exigências educacionais surgissem.

Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fieis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outro, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fez parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual se contava estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de

socializar os indivíduos aos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem internalizados (BOMENY, 1999, p. 139).

De acordo com a autora, na Era Vargas, fica evidente o esforço de uma reorganização da política social iniciada com a Revolução de 30 com reais objetivos de difundir uma ideologia e formar mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado industrial em ascensão. Para tanto, a educação torna-se um veículo preponderante para a mobilização do progresso do país. Neste sentido, o discurso é emancipatório e uma prática excludente, pois o que se observa é uma diretriz educacional com vistas para a formação eficaz, mas pouco atuante no tocante a se posicionar enquanto agente social uma vez que para a instauração do Estado Novo foi instaurado um cenário de repressão, violência e censura.

Os bancos escolares comportaram algumas ideologias desta reconstrução nacional promulgada por Vargas e pelo movimento de renovação do ensino, denominado Escola Nova, liderado por intelectuais brasileiros que perceberam a necessidade de preparar a população para as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o país passava. A educação seria a conexão que esclareceria a sociedade, que devidamente instruída poderia acompanhar esse desenvolvimento e assim buscar sua ascensão social.

O movimento da Escola Nova teve suas raízes na Europa e chegou ao Brasil já no período republicano, por volta de 1882, mas foi por influência de Rui Barbosa, na década de 1920, que exerceu significativas mudanças no âmbito educacional a partir das primeiras transformações por qual o país atravessou à época. Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho eram alguns dos intelectuais a frente deste movimento no Brasil.

O movimento ganhou impulso com a Revolução de 30 e, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), reafirmando a preocupação deste grupo em redefinir a República através da reorganização do sistema brasileiro de ensino, a fim de combater a desigualdade social marcada pela política da Primeira República, voltada às grandes oligarquias rurais. Nesta conjuntura, os intelectuais envolvidos projetaram que este seria o momento de introduzir o projeto modernizador que alcançaria a população por meio do ensino estatal, público e laico trazendo para o cotidiano escolar as novas descobertas nos mais diversificados campos das ciências em relação ao processo ensino aprendizagem.

A Igreja era contra aos ideais da Escola Nova, pois o movimento defendia a escola laica, estatal e de ensino conjunto para meninas e meninos. Já Francisco Campos era contrário ao movimento liberal, pois partia do pressuposto de que a implantação e o desenvolvimento de um governo autoritário é que se atingiriam os rumos da modernidade.

De acordo com Lamego (1996), desde a Proclamação da República a Igreja Católica perdeu espaço junto ao governo, mas devido a sua forte influência sobre uma parcela significativa da sociedade brasileira, principalmente, a camada popular, somaram-se as intenções de Francisco Campos, de implantar o regime totalitário por ele idealizado frente ao Ministério da Educação e Saúde, se une à Igreja Católica, implementa o Ensino Religioso no currículo das escolas públicas.

Essas tensões entre Estado, Igreja e Intelectuais, de acordo com Helena Bomeny (1999), foram significativas por enriquecer os debates, nesse momento histórico, pois a partir daí, a Igreja Católica, que nos anos que antecedem a década de 30 se articula para voltar em cena, utilizará a educação como base do seu discurso para disputar o poder no cenário político.

No caso de Goiás, este período revolucionário chegou de maneira diferente e a passos lentos. Contudo, com transformações significativas. De acordo com Maria de Araújo Nepomuceno (1994), até 1930 o padrão econômico do estado era agrário-exportador com a educação voltada para o atendimento dos grupos oligárquicos que se mantiveram no poder pós 30, o que difere, nesta transição, é a troca das oligarquias que mantiveram o conteúdo e “[...]suas bases políticas assentadas no setor agrário, embora se reproduzissem também nos meios urbanos e fosse marcado pela presença substantiva dos bacharéis”, outro dado relevante apontado pela autora, se refere à formação destes grupos nas regiões Sul e Sudoeste do estado devido ao desenvolvimento econômico que corroborou para a expansão da região Centro-Sul desde o início do século XX (NEPOMUCENO, 1994, p. 28).

De acordo com Nagle (2001) os debates sobre a educação, iniciados na década de 20, se estenderam para as décadas posteriores sendo profícuas em defesa da estrutura da escola pública em todos os níveis, principalmente pela natureza do ensino que se assistia no interior da sociedade das camadas populares, clientela principal desta instituição, considerada de má qualidade na época e que a passos muito lentos buscou a mudança e adequação pedagógica para Goiás no tocante ao analfabetismo e às questões sanitárias herdadas do Império.

Conforme destaca Silva (1975), a reformulação do ensino se deu através de emissões de decretos entre os anos de 1900 e 1940 e a criação dos grupos escolares, o que não alterou a situação nos termos de qualidade, tanto no pedagógico, quanto às instalações por mais que o estado se espelhasse nos padrões de São Paulo e Minas Gerais.

Outro dado que demonstra a delonga para aquisição da qualidade na educação goiana, apontado por Almeida Barros (2010), é marcado pelo jogo de interesses entre as alas

oligárquicas e constitucionistas. A inserção de um sistema de ensino regido por grupos distintos formados pelo Estado, mantenedor das escolas públicas com apoio municipal e as instituições particulares subsidiadas pelo poder público e, em sua maioria, mantidas por ordem religiosas. Em Goiás, o ensino acontecia graças à presença da Igreja, conforme também atestam Canezin e Loureiro:

Em 1929, foram subvencionados pelo Estado os Colégios Sant'Anna (capital) com 95 alunos; Sagrado Coração de Jesus (Porto Nacional) com 26 alunos. Mãe de Deus (Catalão) com 74 alunos; Escola Prática de Agricultura (Rio Verde) com 32 alunos. Colégio São José (Porto Nacional) com 11 alunos. Instituto de Ciências e Letras (Anápolis) com 20 alunos. Colégio São José (Formosa) com 120 alunos. Colégio Santa Clara (Campinas) com 27 alunos e Instituto Propedêutico (Capital) com 44 alunos (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 61).

O que se constata é uma discrepância entre as pretensões do governo e aquilo que de fato se concretiza, pois, dentre a obrigatoriedade do ensino, as inovações acompanhadas por outros estados em relação às novas práticas inspiradas pela Escola Nova e a realidade, Goiás não correspondeu satisfatoriamente.

Por considerar a escola um lócus de função social, observamos que os problemas educacionais acentuados no entre as décadas de 1920 e 1930 revelam diferentes ações por parte dos intelectuais nas regiões em que atuavam o que incide na prerrogativa de que historicamente o período é marcado por disputas políticas e ideológicas, haja vista que a escola por estar inserida em contextos interligados que incorreriam diretamente no âmbito social, como o político e econômico, seria estes a base sólida para colocar o Brasil na civilidade e prosperidade idealizada pelo nacionalismo de Vargas, mas que ao mesmo tempo corroborou para o crescimento de movimentos que buscavam modificar as estruturas do ensino brasileiro.

No que diz respeito ao contexto desta pesquisa, a década de 1930 é focalizada por se observar um período de maior integração com o mundo e entre as regiões, neste movimento o país se abriu a novas concepções culturais em defesa do aprendizado, pois, enquanto a qualidade da escola pública caminhava junto com as adequações da modernização empreendidas pelo governo, as escolas confessionais assumiam a educação dos filhos da elite nas cidades onde se instalavam, como é o caso do Educandário Nossa Senhora Aparecida dirigido pela Congregação Missionárias de Jesus Crucificado, inserindo esta pesquisa no campo da História das Instituições Escolares tendo em vista a compreensão ação católica como doutrina educacional, constituindo assim uma Cultura Escolar que aglutinaria uma dupla finalidade: o instruir e o evangelizar.

De acordo com Nepomuceno (1994, p.13), a partir da década de 1930, o país não era mais legitimado pelas bases de outrora, pois “[...] rompeu com as estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais que constituíram as bases do Estado oligárquico por mais de três décadas, e instaurou as condições necessárias à constituição do Estado burguês”. Essas mudanças foram ocasionadas pela emancipação de novas classes sociais e pelo fortalecimento do setor industrial.

Esse contexto de relações interdependentes nos auxilia na compreensão das ações acerca da educação, visto que são elas que conformam os rumos do sistema educacional. Romanelli (2005) enfatiza que esse mecanismo de encarar a educação como agente de transformação e adequação, é comumente aplicado no campo educacional, desde o tempo que os jesuítas aqui aportaram. Mudanças ocorreram, sendo que as mais substanciais foram aquelas que seguiram as mudanças econômicas e culturais, o que corroborou para um conflito entre as classes sociais. A assertiva da autora é pautada em três evidências recorrentes na bibliografia por ela consultada.

A primeira delas é a de que a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola. A segunda constatação relaciona-se com a evolução da cultura, sobretudo da cultura letrada. A herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola. Os objetivos perseguidos na escola por essa demanda social de educação estão diretamente relacionados com o conteúdo que a escola passa oferecer. A terceira constatação tem implicações com sistema político. A forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa (ROMANELLI, 2005, p. 14).

Essas evidências sintetizam a reestruturação da sociedade e justificam a assertiva sobre as ações reguladoras do sistema educacional a partir dos interesses políticos e econômicos que regiam o país, pois, se até o início da década de 1930 o sistema educacional que atendia a população era delineado “pelo padrão de acumulação agrário-exportador”, voltado para o atendimento dos interesses do Estado Oligárquico, com o advento de uma nova era “[...] esse novo padrão de acumulação passou a exigir a inclusão das camadas populares não alcançadas pelos processos educativos escolares vigentes até aquela época” (NEPOMUCENO, 1994 p.13).

Deste momento histórico caracterizado pelos autores referenciados depreende-se que o sistema educacional comportou inúmeras medidas do governo ao imprimir sua marca

centralizadora, assim normas e práticas constituíram-se em uma política nacionalista com vistas à formação de uma sociedade civilizada. Neste contexto, caracterizaram-se dois momentos, o primeiro compreende o período em que o Brasil era predominante o domínio da atividade agrário exportadora e o sistema educacional se preocupava em atender as camadas superiores no intuito de atender as atividades desenvolvidas por políticos burocratas e profissionais liberais. Com a industrialização surge um segundo momento em que se descortina uma alta demanda por instrução devido ao crescimento da demanda social e econômica o que corroborou com a criação de movimentos encabeçados por intelectuais ávidos por reformas e ampliação do sistema educacional no intuito de atender a massa da população com o ensino profissional com o discurso de se criar uma harmonia entre o ensino e as necessidades do país.

Este caráter inovador torna pública sua posição contra o ideário do governo também no ensino primário, uma vez que o nacionalismo de Vargas pautava-se no desenvolvimento de valores cívicos e morais desde a infância no intuito de se formar uma juventude envolta de condutas e valores “corretos e recomendáveis” deste modo à formação do sujeito e da coletividade estaria garantida bem como o combate a todo e qualquer modo de subvenção.

Isto posto, interessou-nos caracterizar este período histórico por se tratar de uma época que para além de coadunar com nosso recorte temporal, comungava de ideologias detectadas em nosso objeto de estudo, o Educandário, por seu currículo estar prenhe de objetivos modeladores em disciplinas como a educação física, o ensino moral e cívico dentro dos preceitos católicos bem como a história e geografia focadas em símbolos nacionais. A “militarização do corpo”, a higienização e eugenia são traços destas duas instituições, Estado e Escola, que buscavam garantir a ordem social por meio de diretrizes de disciplinamento e condicionamento físico e moral no intuito de cumprir com os deveres econômicos e em defesa da nação.

2.2. Educação em Goiás: Um olhar sobre o que se considerou ser “atraso”

O estudo de Valdeniza Barra (2011)⁸ reúne uma coletânea sobre os *Estudos de história da educação em Goiás (1830-1930)*, trazendo a lume “[...]o projeto de educação da sociedade goiana como estratégia multifacetada da política imperial combinada com

⁸ O livro organizado por Barra (2011) foi objeto de resenha feita por Peixoto e Naves, publicada na Revista Poiésis Pedagógica, vol. 10 n. 1, p. 164-170, (2012).

interesses locais”. Os autores dos estudos apresentados na obra problematizam que a educação era um tema presente e recorrente nos discursos dos governadores desde a Província até a República, e que pouco avançou, o que torna o estudo também um demonstrativo do campo de possibilidades de pesquisa sobre a educação em Goiás.

Gonçalves (2006), ao analisar a ordenação das escolas primárias no final do século XIX e início do século XX destacou a omissão da União quanto a questão da obrigatoriedade e a regulamentação da “[...] matrícula, a frequência, a duração do curso primário e os conteúdos escolares” no sentido de se estabelecer uma organização pedagógica e disciplinar em detrimento ao tempo escolar.

As primeiras leis goianas sobre instrução pública foram sancionadas a partir de 1835 quando se instalou a Assembleia Provincial. A primeira reforma do ensino – Lei nº 13, de 23 de julho de 1835 – estabelecia dois graus de instrução: no primeiro, se ensinava ler, escrever, operações matemáticas e doutrina cristã; e no segundo, leitura, escrita, aritmética, gramática e noções gerais dos deveres religiosos (GONÇALVES, 2006, p. 1).

De acordo a autora os termos da lei quanto à obrigatoriedade da instrução primária demonstrava uma simbólica preocupação com a infância, pois estipulava a responsabilidade dos pais em matricular os meninos a partir dos 5 anos e ainda “[...] prescrevia que a frequência à escola era destinada às pessoas livres e de responsabilidade das famílias, indicando a possibilidade de multas, caso descumprissem a legislação[...]”, contudo os relatórios de província de 1835 a 1855 evidenciam que atuação destes dispositivos caminharam na contramão de seus objetivos devido as “[...]dificuldades financeiras e o lento progresso da instrução pública no estado[...]” o que incidiu sobre novas reformas, número este que deve ser representativo pois “[...]ao longo de doze anos, de maio de 1878 até o final do Império, doze presidentes governaram a província de Goiás” (GONÇALVES, 2006, p. 2).

À espera do término de uma disputa de poder entre as facções políticas que regiam Goiás nos primeiros anos da República, a instrução pública passou por outra reforma em 1892 que se transformou na Lei nº 38, de 31 de julho de 1893, que trouxe poucas mudanças e manteve a divisão do ensino em dois graus, o primário e o secundário. A alteração deste formato só ocorreu com a Lei nº 186, de 1898.

[...] que alterou a organização do ensino, estabelecendo cinco categorias: primário, subdividido em escolas efetivas e elementares; secundário; normal; profissional e superior. Contudo, as falas oficiais mantinham as mesmas análises desalentadoras acerca da instrução pública no Estado, registrando: baixos índices de matrícula, frequência reduzida e a não instalação da Escola Normal e da Academia de Direito (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Ainda de acordo com a autora a instrução primária sofrera algumas transformações mais significativas nos meados de 1901 quando o Goiás fora governado por José de Xavier de Almeida, pois sua “[...] gestão foi marcada pela modernização administrativa, pelo pagamento das dívidas do Estado, pela moralização, pela fiscalização dos serviços públicos e pela reforma no ensino [...]” compondo a base do discurso do governo para composição de uma nova ordem social e novo cidadão:

Em síntese, na administração de José Xavier de Almeida as seguintes inovações foram introduzidas: adoção de novas técnicas de fiscalização; surgimento da figura dos inspetores, criação dos conselhos escolares e incentivos à iniciativa privada, especialmente colégios católicos, através de subvenções. A formação do professor se constituía numa forte preocupação e a municipalização do ensino embora largamente criticada, continuou existindo (GONÇALVES, 2006, p. 4).

No desenrolar deste contexto a instrução primária ainda sofreu com a política dos coronéis ao sentirem “[...] seus interesses ameaçados pela política econômica adotada, reagiram, resultando na Revolução de 1909 [...]”, visto que a política empreendida pelo então governador implicaria no aumento em arrecadação fiscal. Assim um novo cenário se expõe:

Pela nova composição política assumiu a administração do Estado, Urbano Coelho de Gouveia. Na área educacional, sua atuação foi marcada pelo desmonte das medidas xavieristas. Fechou a Academia de Direito; municipalizou o ensino; reformulou o currículo da Escola Normal Oficial, desconsiderando, inclusive, o fato de essa escola funcionar anexa ao Liceu. Com isso, prejudicou o funcionamento de ambos (GONÇALVES, 2006, p. 4).

De acordo com Gonçalves, os anos subsequentes continuaram a ser marcados como quando na gestão do desembargador João Alves de Castro ao “remodelar o Estado, moralizar a fiscalização, pagar as dívidas do Estado e reformar o ensino” em 1917, visto que atribuía o descompasso que caminhava a educação ao “vaivém” das legislações, pois sendo ele contrário a municipalização do ensino estimulou a criação de grupos escolares e o cargo de inspetor escolar a fim de controlar o ensino. Para tanto, através da Lei nº 631, de 2 de agosto de 1918, regulamentada pelo Decreto nº 5.930, destacou-se as seguintes determinações:

[...] a manutenção da direção e inspeção do ensino por parte do Estado, incluindo o ensino oferecido nas escolas municipais e particulares, as quais deveriam adotar os mesmos programas das escolas estaduais; adoção do método intuitivo, constando educação moral e cívica, educação intelectual e educação física; manutenção das escolas isoladas, com a criação do Grupo Escolar da capital; curso primário de 4 anos, com ano letivo de 10 meses (GONÇALVES, 2006, p. 5).

Diante de alguns descompassos na legislação, como “[...] a oficialização do princípio da desigualdade ao circunscrever para as meninas um projeto de educação secundário ao masculino [...]” e no quesito em que a obrigatoriedade do ensino só atinge os alunos que residem próximo a escola, a autora justifica que “[...] é inegável a disseminação desse nível de ensino [...]” diante dos dados substanciais fornecido pelo *Correio Oficial* de 1921 que contabiliza que em “[...] 1917 – Possuía o Estado 21 escolas com 918 alunos; 1918 – Possuía o Estado 35 escolas com 1.934 alunos; 1919 – Possuía o Estado 87 escolas com 3.422 alunos; 1920 – Possuía o Estado 114 escolas com 4.681 alunos” (GONÇALVES, 2006, p. 7).

O cenário da expansão, em síntese, foi marcado pela falta de repasse de dados referente à matrícula pelos municípios o que causava prejuízos aos dados estatísticos da época, que acompanhou ainda o incentivo do repasse da responsabilidade das escolas rurais ao município, criação do jardim de infância na cidade Goiás sob a Lei nº 851, de 10 de julho de 1928, e regulava também sobre a Escola Normal (GONÇALVES, 2006, p. 8).

Bretas (1991) relata em sua obra o contexto histórico pelo qual a instrução pública goiana atravessou desde o período colonial (1782-1822), com as aulas régias, passando pelo período imperial (1822-1889), momento em que mais se discutiu sobre a instrução pública, sinalizando alguns avanços importantes para o próximo período, a fim de melhorar o quadro educacional. Compreende-se, portanto, o período antecessor à República, entre os anos de 1889 e 1930, foi marcado pelo desenvolvimento sociopolítico e econômico de uma província empobrecida como Goiás. O autor mostra que, na década de 30, Goiás conta com um sistema educacional estruturado, principalmente no ensino primário, devido à Reforma Gumercindo Otero, Decreto nº 10.640, de 10 de fevereiro de 1930, oriunda do setor oligárquico goiano e que resultou na modernização da educação popular no estado devido à participação de lideranças paulistas na elaboração de um texto pautado nos princípios da pedagogia moderna, o que veio caracterizar um estabelecimento com vistas ao ensino elementar, contudo ao assumir o poder em Goiás após a Revolução de 30, o interventor federal Pedro Ludovico Teixeira estabeleceu algumas alterações via Decreto nº 659, de 28 de janeiro de 1931. No entanto o autor assinala:

Em 1930, ano em que findou a primeira República, todo o sistema de ensino em Goiás já se achava estruturado em bases sólidas. O ensino primário urbano, estruturado na reforma Gumercindo Otero, tinha consolidado o tipo de estabelecimento mais conveniente para o desenvolvimento do ensino elementar: o Grupo Escolar, que era já representado por 18 unidades em todo Estado. Com mais 2 criados e instalados em novembro e dezembro do

mesmo ano, pelo governo revolucionário, são 20 os que passaram para o ano de 1931. Além desses, 20 grupos escolares existiam no Estado em 1930, 161 escolas comuns, ou isoladas, sem se contarem as escolinhas rurais, instaladas nas fazendas e mantidas pelos municípios (BRETAS, 1991, p. 575).

Ao configurar o sistema goiano de ensino, esse mesmo autor apresenta um demonstrativo do quadro educacional do Estado nas primeiras décadas do século XX em que o ensino normal, era na época representado por seis estabelecimentos, um oficial (Escola Normal do Estado) e cinco particulares, localizados um na capital e os demais no interior em uma estrutura diversificada de funcionamento, curso complementar ou normal regular, que permaneceu neste formato até a Lei Orgânica de 1946. Enquanto isso o ensino secundário se estruturava mediante a constatação de duas escolas em funcionamento no início da revolução, “[...] o Liceu e o Ginásio Anchieta, de Bonfim, este inaugurado em 1929, e, em 1930, já se preparando para obter a equiparação. Em fase de organização achava-se um terceiro, o Ginásio Municipal de Ipameri” que abriria suas portas em 1933. O ensino superior contava com duas faculdades, ambas de Direito sendo uma particular, Escola de Direito e outra mantida pelo governo Faculdade de Direito de Goiás (BRETAS, 1991, p. 575-76).

Diante das exigências econômicas e políticas do pós 30, a democratização do ensino passou a ser uma exigência que fora percebida pelas oligarquias dissidentes que assumiram o poder e pelo interventor que se baseou as iniciativas dos “[...] países vanguardeiros da civilização [...]” em promover a renovação pedagógica visto que “[...] era imperioso redimir Goiás da situação de atraso em que o haviam deixado as forças oligárquicas depostas, pelo caminho ‘renovador’ da educação” (NEPOMUCENO, 1994, p. 55).

Com novas iniciativas, o governo de Goiás se depara com um sistema educacional defasado em que tudo estava por fazer:

O índice de analfabetismos foi estimado, na época, em 86,3%. Em trinta, Goiás contava apenas com um jardim de infância e o ensino primário era restritamente difundido pelo interior do Estado, só funcionado em todas as modalidades na Capital. O *Relatório de 33* apontou a existência de apenas seis estabelecimentos de normal e três de ensino secundário, ressaltando, no entanto, que o Liceu de Goyaz era [...] *o único estabelecimento oficial equiparado de ensino secundário existente no Estado* [...] (NEPOMUCENO, 1994, p. 55) [Grifos da autora].

De acordo com autora, diante deste exposto e com iniciativas a serem colocadas em prática para consolidar um novo projeto de educação, coube ao governo de Goiás inicialmente a criação de uma infraestrutura que proporcionasse o desenvolvimento dos objetivos anunciados. Para tanto “[...] o governo de Goiás passou a tomar, simultaneamente,

uma série de medidas no setor educacional, visando intervir na realidade [...]”, neste sentido cumpriu-se as determinações da Reforma de Francisco Campos de 1931 na esfera do ensino superior e secundário.

Romanelli (2005) coloca que o Governo Provisório buscou estabelecer condições de infraestrutura logo que assumiu o poder no intuito de colocar em prática as premissas de novo regime, tendo como realização inicial, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, iniciativa que buscava estruturar o ensino de até então, pois:

[...] com a estrutura de ensino existente até então, o qual, de modo geral, nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. O que existia eram os sistemas estaduais, sem articulação com sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação. Foi esse, aliás, um dos pontos visados nos ataques do chamado movimento renovador. Até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico. Além disso, todas as reformas que antecederam o movimento renovador, quando efetuadas pelo poder central, limitaram-se quase exclusivamente ao Distrito Federal, que as apresentava como “modelo” aos Estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las (ROMANELLI, 2005, p. 131).

Este quadro educacional apresentado por Nepomuceno (1994) e Romanelli (2005) revela que a expansão da rede escolar pública, se deu por meio de decretos, uma das características da Reforma Francisco Campos, considerada uma “grande reforma” por estruturar o ensino secundário, comercial e superior e por “[...] uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação [...]”, dentre os decretos destacam-se:

1. Decreto n.º 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto n.º 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto n.º 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto n.º 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto n.º 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto n.º 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 2005, p. 131).

De acordo com a autora, analisar os meandros da Reforma Francisco Campos corrobora para a compreensão das diretrizes traçadas a favor da educação e dos subsídios ofertados pelo movimento reformado para uma organização até então inexistente. Contudo a

reforma não abrangeu todas as categorias de ensino, pois os ensinos primário e normal ficaram marginalizados, uma vez que a reforma “[...] tratou de organizar preferentemente o sistema educacional das elites [...]”, o que a leva a concluir que a reforma ficou ultrapassada em certos aspectos, tais como:

- 1) Não conseguiu eliminar a velha concepção liberal-aristocrática relativa à educação voltada para as carreiras liberais;
- 2) Não se preocupou com a implantação efetiva de um ensino técnico e científico;
- 3) Implantou uma estrutura de ensino altamente seletiva, dada a rigidez dos critérios de equiparação de escolas (estaduais e particulares) – que acabam por conter a matrícula em limites estreitos – e a oficialização de um esquema de avaliação arcaico, rígido e exagerado, quanto ao número de provas e exames, o qual muito contribuiu para o baixo grau de retenção dos alunos nas escolas (ROMANELLI, 2005, p. 142).

Estes aspectos configuram os traços de um governo autoritário com vistas a atender a uma determinada classe e no tocante à organização social que se anunciou num cenário cujo quadro se mostrava seriamente comprometido visto que a sociedade buscava se adequar diante desta nova base que se erguia. Diante deste cenário nacional, coube aos governos de cada estado buscar uma estrutura própria de políticas educacionais com vistas a atender os setores não contemplados pelos decretos da Reforma Francisco Campos.

Neste sentido, a primeira medida do governo de Goiás foi a criação do Conselho de Educação, através do Decreto nº 800 de 6 de março de 1931 local que “[...]centralizava todas as atividade politico-pedagógicas que seriam desenvolvidas dessa data em diante, pois deveria desempenhar funções consultivas, administrativas e deliberativas” (NEPOCUMENO, 1994, p. 63).

No intuito de amenizar o analfabetismo e democratizar o acesso a escolarização o primeiro passo foi preparar um quadro qualificado de professores visto que o Estado era desprovido, uma vez que o ensino primário era restrito à Capital, a formação destes profissionais limitava-se aos estabelecimentos oficiais que preparavam os candidatos à Escola Normal do Estado.

A expansão da rede primária no Estado de Goiás foi expressiva, dado este que se confirma nas exposições de Nepomuceno, ao analisar o crescimento da rede escolar, entre 1930 e 1937, em que várias escolas foram criadas por meio de decretos. Como apresentado na tabela a seguir, o número de grupos escolares em 1928 era inexpressivo:

Tabela 2: Grupos Escolares Públicos de Goiás em 1928.

TIPO DE ESCOLA	LOCALIZAÇÃO
Grupo Escolar	Campo Formoso (Orizona)
Grupo Escolar	Rio Verde
Grupo Escolar	Ipameri
Grupo Escolar	Pirenópolis
Grupo Escolar	Jaraguá
Grupo Escolar	Itaberaí
Grupo Escolar	Goiás
Grupo Escolar	Morrinhos
Grupo Escolar	Bela Vista
Grupo Escolar	Catalão
Grupo Escolar	Trindade
Grupo Escolar	Porto Nacional
Grupo Escolar	S. Rita do Paranaíba (Itumbiara)
Grupo Escolar	Caiapônia
Grupo Escolar	Anápolis
Grupo Escolar	Jataí

Fonte: adaptado de Nepomuceno (1994, p. 79-80).

Tabela 3: Expansão da Rede Escolar Pública em Goiás (1930-1945)

DECRETO	TIPO DE ESCOLA	LOCALIZAÇÃO
403-19/12/30	Grupo Escolar	Campo Formoso (Orizona)
803-07/03/31	Escola Comum	Palmeiras
901-31/03/31	Escola Comum	Rio Verde
975-18/04/31	Grupo Escolar	Ipameri
1.242-11/07/31	Escola Comum	Pirenópolis
1.243-11/07/31	Grupo Escolar	Cristalina
1.250-20/07/31	Grupo Escolar	Pirenópolis
1.413-30/09/31	Escola Comum	Pedro Afonso
1.774-02/01/32	Escola Comum	Nazário
1.867-05/02/32	Escola Comum	Taguatinga
2.221-24/05/32	Escola Comum	Ipameri
2.344-18/06/32	Grupo Escolar	Palmeiras
2.900-26/01/33	Escola Comum	Rio Verde
2.900-26/01/33	Escola Comum	Morrinhos
2.943-18/02/33	E. Complementar	Itaberaí
2.963-21/02/33	Escola Comum	Campo Formoso (Orizona)
2.963-21/02/33	Escola Comum	Susuapara (Bela Vista)
2.964-21/02/33	Grupo Escolar	Goiás
3.007-02/03/33	E. Complementar	Trindade
3.555-07/07/33	Escola Comum	Goiás
3.580-11/07/33	Escola Comum	Quirinópolis
3.693-16/08/33	Grupo Escolar	Aracati
3.694-16/08/33	Escola Comum	S.M. de Taguatinga (Taguatinga)
3.855-28/09/33	Escola Comum	Posse
4.186-02/01/34	Escola Comum	Goiás
4.189-17/01/34	E. Complementar	Santa Cruz
4.974-19/09/34	Grupo Escolar	Corumbaíba
LEI 09-04/11/35	Grupo Escolar	Rio Bonito (Caiapônia)
LEI 14-09/11/35	Grupo Escolar	Arraias
LEI 14-09/11/35	Grupo Escolar	Bananeiras (Goiatuba)
LEI 14-09/11/35	Grupo Escolar	B.V. do Tocantins (Tocantinópolis)
LEI 14-09/11/35	Grupo Escolar	S.M. de Taguatinga (Taguatinga)
LEI 31-20/11/35	Grupo Escolar	Inhumas
LEI 350-23/02/38	Escola Comum	Petrolina

LEI 2.168-30/01/39	Escola Comum	Goiânia
1.644-31/01/39	Escola Comum	São Félix
1.644-31/01/39	Escola Comum	Floresta (Itapaci)
1.644-31/01/39	Escola Comum	Tupirama (Guaraí)
1.644-31/01/39	Escola Comum	Porto Nacional
1.644-31/01/39	Escola Comum	Pilar
1.644-31/01/39	Escola Comum	S. M. do Araguaia (Araguacema)
LEI 5267-30/01/42	Grupo Escolar	Mineiros
4-14/02/44	Escola Comum	Xixá (Itapuranga)
9-13/03/44	Escola Comum	Cromínia
11-13/04/44	Escola Comum	Goiás
12-22/04/44	Escola Comum	Goiânia
14-29/04/44	Escola Comum	Olho D'Água (S. J. da Aliança)
15-04/05/44	Escola Comum	Caturai
20-21/07/44	Escola Comum	Goiânia
21-07/08/44	Escola Comum	Uruana
27-06/10/44	Escola Comum	Goiânia
34-13/12/44	Escola Comum	Carmo do Rio Verde
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Goiânia
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Araguacema
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Baliza
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Cavalcante
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Dianópolis
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Goialina (Petrolina)
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Guapó
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Ipeguari (Santa Helena)
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Iporá
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Itaguatins
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Itapaci
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Itauçu
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Moçâmedes
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Nazário
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Niquelândia
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Palmelo
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Paraná
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Parúna
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Peixe
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Porangatu
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Quirinópolis
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	São Domingos
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Uruana
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Urutaí
LEI 67-30/07/45	Grupo Escolar	Xixá (Itapuranga)

Fonte: adaptado de Nepomuceno (1994, p. 80-85).

Ao se estabelecer uma comparação entre os dois quadros apresentados é constatada a divergência entre Bretas e Nepomuceno referente à expansão da instrução no Estado, verifica-se que Bretas (1991) a considerou insignificante enquanto Nepomuceno (1994) a vislumbrou expressiva. Observa-se que a expansão ocorreu no sentido Norte e Nordeste, porém, sendo limitada nas regiões economicamente mais desenvolvidas como o Sul, Sudeste e Sudoeste passando a atender a região Norte, localidades praticamente desprovidas de escola. Mesmo com a exigência de se ter no mínimo 140 crianças pra se fundar um grupo escolar com idade entre sete e quatorze anos, número este diferenciado para

a criação de escolas comuns em que a exigência era de no mínimo 40 crianças na mesma faixa etária.

Os investimentos acerca da instrução expansão das escolas por parte das oligarquias dissidentes foi de suma importância uma vez que o governo deixava claro que o investimento na área ultrapassava o que era estipulado pelo Código dos Interventores, que estipulava o mínimo de 10% das despesas globais, e em 1937 os Goiás destinava em torno de 20%, dados associados aos demais apresentados confirmam uma expressiva expansão do ensino goiano, sendo em maior número nos níveis primário e secundário, mesmo que este último não tenha se desenvolvido na mesma proporção, como se apresenta na seguinte tabela4.

Ipameri se insere neste percurso de expansão da rede primária e secundária empreendida pelo Governo de Goiás, pois contava com um Grupo Escolar em 1928 e por meio do Decreto 975 de 18 de abril de 1931 recebe outro, mais uma Escola Comum em 1932 por meio do Decreto 2.221, além de avançar nos anos seguintes em outros níveis de ensino, como a implantação do Ginásio e a Escola Técnica, avanços demonstrado por Quinan (1999):

A primeira escola da cidade foi o Colégio Nosso Senhor do Bonfim, criada ainda no século XIX. Em 1883, já havia três escolas, sendo duas públicas e uma particular. Com o novo século e uma série de novidades que facilitam a vida da população chegam à cidade e outras escolas são fundadas. Em 1921 é fundado o Colégio Olavo Bilac; em 1922, o Ginásio São José – ambos se unem em 1926 como Ginásio Ipameri. Em 1933 é criado o Ginásio Municipal de Ipameri. Em 1936, é fundado o Educandário Nossa Senhora Aparecida que, em 1939, devido a suas ampliações, torna-se Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora Aparecida. Em 1937 é fundada a Escola Técnica de Comércio; No decorrer dos anos muitas outras iriam surgir (QUINAN, 1999, p. 29).

Tabela 4: Expansão da Rede de Ensino Secundário após 1930.

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO
Colégio Municipal	Ipameri
Curso de Madureza Americano do Brasil	Goiânia
Ginásio Municipal	Anápolis
Colégio N.S. Auxiliadora	Bomfim (Silvânia)
Sucursal do Liceu de Goiaz	Goiaz
Ginásio Municipal	Catalão
Ginásio Senador Hermenegildo	Morrinhos
Ateneu Dom Bosco	Goiânia

Fonte: adaptado de Nepomuceno (1994 p. 79).

Tabela 5: Escolas Primárias em Ipameri.

ESCOLA	ANO DE CRIAÇÃO	MANTENEDOR
Colégio Nosso Senhor do Bonfim	1883	
Colégio Amor e Luz	1918	
Colégio Olavo Bilac	1921	ESTADO
Ginásio São José	1924	ESTADO
Ginásio de Ipameri (surge da união dos colégios fundados em 1921 e 1924)	1926	
Ginásio Municipal de Ipameri	1933	MUNICÍPIO
Educandário Nossa Senhora Aparecida	1936	PARTICULAR
Escola Técnica de Comércio	1937	ESTADO

Fonte: adaptado de Quinan (1999, p. 29), Nepomuceno (1994, p.80).

Em relação ao processo de crescimento da rede escolar primária e secundária, dois momentos distintos são destacados por Bretas (1991) quanto aos investimentos em educação. O primeiro aconteceu a partir da mudança da Capital do estado para Goiânia, não que este tenha sido este o principal motivo, pois as iminências desenvolvimentistas já eram sinalizadas desde 1920, contudo em 1935 quando os incentivos governamentais oferecidos aos grupos escolares, escolas normais e ginásios, diante dos gastos com a construção da capital, foram diminuídos. O segundo ocorreu após 1947, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário com a distribuição de verbas para a construção de escolas na zona urbana e rural e a criação do e do Fundo Nacional do Ensino Médio com as mesmas iniciativas do Fundo anterior, mas voltado a construção de prédios para ginásios, colégios e escolas normais. Neste sentido o autor pontua:

[...] E aos poucos, com o crescimento das dotações desses Fundos, vão-se construindo salas de aula por toda parte. A união, através desses Fundos, custeia a construção de prédios para escolas, e o Estado as faz funcionar, nomeando e mantendo seus professores e funcionários. Esta foi a maneira encontrada pelo governo central para obrigar os Estados a aumentarem seus gastos com a instrução pública (BRETAS, 1991, p. 589).

Nas décadas de 1940 e 1950, Bretas (1991), afirma que todos os municípios goianos estavam servidos de grupos escolares, empreendimento esse iniciado na década de 1920. Porém, os professores portadores de diploma de normalistas não atendiam à demanda dos grupos em ascensão, o que provocou a desqualificação do ensino diante da contratação de professores leigos. O ensino rural acontecia em algumas propriedades rurais, em locais improvisados ou cedidos pelos próprios fazendeiros. O ensino secundário teve expressiva expansão, principalmente a partir dos anos 50, tanto na capital quanto no interior. O autor ainda assinala que a expansão do ensino secundário foi impulsionada pela Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos, criada em 1950, no Rio de Janeiro. Essa teve uma

extensão de sua Diretoria Regional da Campanha instalada em Goiânia, “[...]o interesse dos municípios por esses educandários tornou-se grande, por ser a maneira mais rápida e viável de obter o seu ginásio” empreendimento sinônimo de progresso.

Outro dado relevante apresentado por Bretas (1991) incide sobre o ensino normal. O número significativo de escolas na década de 1930, que passava de dez, é um demonstrativo de como o interesse de se fundar uma escola normal era grande, tanto em razão dos incentivos no âmbito financeiro, quanto ao reconhecimento, pois ao governo interessava a contratação de professores graduados para atender os grupos escolares em ascensão. No sentido de explicitar sobre estes incentivos e reconhecimento destacamos o seguinte excerto do autor:

[...] Fundada uma escola normal, era certa a subvenção do governo; e não só em dinheiro, mas também o reconhecimento imediato, pois o Estado incentivava a criação de escolas normais, no maior número possível para garantir a formação de professores para os grupos escolares que se iam fundando em toda parte do Estado. O fato de só se nomearem professores diplomados para esses estabelecimentos era um forte atrativo para a carreira do magistério primário, eu na época era razoavelmente bem remunerada. Um vencimento de 300\$000 mensais, para uma mulher casada ou solteira era realmente tentador. [...] Outro fator que tornou mais frequente a criação de cursos normais foi o desejo dos municípios de possuírem um ‘Colégio’, e não somente um ‘ginásio’. O nome ‘colégio’ soava mais forte, elevando a categoria do estabelecimento. [...] Tentar um 2º ciclo clássico ou científico seria tarefa para poucos, primeiro porque é difícil encontrarem-se nas cidades pequenas professores qualificados para o ensino das matérias componentes desses cursos, o segundo porque, nessas circunstâncias, seria impossível obter-se o reconhecimento pelo Ministério da Educação. [...] Em questão de formação de professores primários, poder-se-ia dizer que haveria superabundância de escolas normais no Estado, se realmente estivessem formando professores primários para as escolas. Mas, apesar dessa pletora de escolas normais, ainda se nomeiam em massa professoras leigas. Isto significa que a Escola Normal vem fracassando nos seus objetivos (BRETAS, 1991, p. 592-93).

O período analisado apresenta uma região do país que estava calcada nas características do “atraso”, com uma população tida como “ignorante” e que em tese saía da vida rural com vistas a ingressar em uma sociedade urbana que se propunha ser modernizante, base para esta transformação do homem “matuto” para o homem “civilizado” se deu por meio do discurso educacional.

As duas reformas educacionais de 1918 e 1930 introduziram elementos da modernidade pedagógica em Goiás, inaugurando nas escolas goianas novos métodos. Contudo, tais investimentos não ocultaram os propósitos reais da educação renovadora proposta pelo Estado, sob a jurisdição de Getúlio Vargas com sua ideologia nacionalista que

em síntese deveria corrigir os “desvios” da sociedade sem, porém, eliminá-las por inteiro.

Goiás acompanhou o movimento getulista ao propor o fim do analfabetismo, que atingiram altos índices no Estado no início do século XX, propôs a criação de uma escola “nova” capaz de superar o “atraso” visto que a direção política estatal se encontrava sob a responsabilidade de oligarquias dissidentes que coadunavam com os interesses do capital que se expandia nas regiões Sul e Sudoeste de Goiás, na qual Ipameri se encontrava situada.

Os dados apreciados até o momento substanciados pelos argumentos dos atores referenciados indicam as motivações e interesses que teriam envolvido a criação do Educandário Nossa Senhora Aparecida, visto que a existência de instituições que agregassem os valores nacionalistas e agregassem a formação de professores, tornava-se imperativa frente à necessidade de difusão quantitativa da escolarização no Estado de Goiás, principalmente quando os critérios para a emancipação da educação coadunaram com o pensamento escolanovista e os intuítos da Igreja Católica.

Ao identificar quem oferece instrução primária em Ipameri, na década de 1930, surgem questões que compõem o pano de fundo para compreendermos a cultura escolar projetada no Educandário Nossa Senhora Aparecida: a) havia necessidade de escola, ou seja, tinha lacunas não atendidas pelas escolas republicanas? b) que lacuna as Missionárias preencheram ao fundar o educandário? Outras informações alusivas à economia do município, como a presença de fluxo migratório na região sob influência da estrada de ferro, são outros aspectos, que podem ter influenciado a criação do Educandário, como uma alternativa para as famílias matricularem seus filhos.

2.3. Ipameri: contexto social, econômico e religioso

Situada em uma região privilegiada do Sudeste Goiano, Ipameri ocupa uma área territorial de 4.368,987km² do bioma do cerrado e limita-se ao norte com Luziânia e Cristalina; a nordeste com Paracatu (MG) e Campo Alegre de Goiás; ao sul com Goiandira e Nova Aurora; a sudeste com Corumbaíba; a oeste com Caldas Novas e Pires do Rio; e a noroeste com Urutaí e Orizona. Além disso, o município está no percurso da antiga Estrada de Ferro Centro-Oeste (EFCO) atualmente administrada pela Ferrovia Centro Atlântica (FCA) e próxima a capital goiana, ao Distrito Federal e o Triângulo Mineiro.

De acordo com os dados estatísticos de 2010⁹, Ipameri conta com uma população

⁹ Disponível em: <http://www.ibge.com.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em: 12/05/2013

de 24.735 habitantes, de maioria católica apostólica romana, sustentada por uma economia de subsistência baseada na agricultura com a cultura de soja, milho, arroz, algodão e sorgo. Na pecuária com a criação de gado de leite e corte, suínos, caprinos, avicultura e apicultura. Na extração vegetal e silvicultura conta com a produção de carvão vegetal, lenha e madeira em tora. A indústria é voltada para a produção de produtos lácteos, cerâmica e em 2010 passou a contar com uma Unidade de Processamento de Biodiesel da Caramuru¹⁰ para a produção de biocombustível a partir do processamento de óleos vegetais, tendo como a soja como elemento principal.

Acompanhando processo semelhante ao de outras cidades do interior do Brasil e de Goiás, Ipameri se inseriu no discurso do progresso e desenvolvimento preconizado pela nação e pelo governo Vargas. Seu processo de emancipação teve início com a instalação da Estrada de Ferro a partir de 1913. Deste feito, consideramos o exposto de Castilho¹¹ (2012) dado a importância das redes ferroviárias como fonte de emancipação de alguns municípios:

As redes ferroviárias implantadas no Brasil cumpriram importantes papéis para o funcionamento do território, uma vez que se constituíram como principais meios de circulação de bens, produtos e pessoas na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX. Essas redes são consideradas como meios técnicos elementares para as relações entre diferentes regiões. No geral, diferente das redes de comunicações, que proporcionam maior circulação de informações, as redes de transportes estão mais “ligadas” ao fluxo e circulação de bens materiais. Por isso a importância em todos os níveis da produção e circulação (CASTILHO, 2012, p.2).

Em termos de densidade demográfica, a presença da ferrovia na região sul de Goiás, a partir de 1913, foi um fator que impulsionou o processo de ocupação urbana no Estado como um todo. Estatisticamente, o censo de 1940 mostrou esse crescimento, pois, em 1900 a população era de 255.284 habitantes, em 1920 passou para 511.919, e atingiu a marca de 826.414 habitantes na década de 1940¹². Castilho evidencia as possibilidades abertas com a instalação da Ferrovia bem como o crescimento populacional no estado:

[...] a ferrovia ampliou as possibilidades de circulação dos excedentes e dinamizou a prática agrícola em sua região de influência. Com a implantação dos trilhos e ligação com a região econômica mais dinâmica do Brasil, houve um crescente movimento ocupacional da porção sul de Goiás, sobretudo na área de influência da Ferrovia. Em 1900 a população de Goiás somava 270.000 habitantes. Em 1908 houve um incremento de apenas 10 mil habitantes. Em 1910, um ano após o início da Ferrovia, os estado registrou

¹⁰ Disponível em: <http://www.caramuru.com/> Acesso em: 12/05/2013

¹¹ Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas.htm> Acesso em: 12/05/2013

¹² Não foram localizado dados referentes à década de 30.

340.000 habitantes. Em 1920 houve um crescimento de 66,42% da população, com o registro de 511.818 habitantes nesse ano [...] (CASTILHO, 2012, p. 10).

Outro dado apontado por Cubas (2010), diz respeito às presença do fluxo imigratório atraído pela construção da Estrada de Ferro Centro-Oeste (EFCO) que possibilitou acesso à cidade de Ipameri, nas primeiras décadas do século XX. A autora tece uma análise dos principais acontecimentos espaciais que marcaram a economia, a malha urbana e os aspectos culturais da cidade.

De acordo com Cubas (2010) o histórico deste período é marcado pela consolidação do sistema capitalista brasileiro ocorrido na última década do século XIX, com o assalariamento e o colonato cafeeicultor.

Anteriormente, o sistema que predominava era o escravocrata, que perdurou por três séculos e, mesmo com a Proclamação da Independência (1822), o sistema escravagista permaneceu oficialmente até 1888. Posteriormente, com a consolidação do modo de produção capitalista, surgem as primeiras indústrias têxteis brasileiras, proporcionando um maior crescimento urbano (CUBAS, 2010, p. 2).

Este modelo de produção e de relação com o trabalho foi engendrado pela escassez de mão-de-obra nas plantações de café, fato este que levou os produtores de mineiros e paulistas a divulgar a oferta de trabalho nos jornais no intuito de garantir a colheita através de mão-de-obra barata e a exportação dos grãos. “Portanto, passaram a divulgar ofertas de trabalho em anúncios de jornais como a ‘Gazetinha’, jornal paulista considerado importante veículo de comunicação da época, atraindo imigrantes de várias partes da Europa[...]” o que corroborou para o incentivo a imigração europeia uma vez que a crise econômica atingia os países europeus como Alemanha e Itália (CUBAS, 2010, p. 3).

O fluxo imigratório que foi determinante para a composição da história do país, assim como para o Estado de Goiás e compreende o final do século XIX e o início do século XX pode ser analisado no quadro a seguir:

Quadro 1: A Imigração no Brasil nos Períodos Anuais (1840-1940).

Ano	Imigrantes	Ano	Imigrantes	Ano	Imigrantes	Ano	Imigrantes	Ano	Imigrantes
1840	269	1860	15774	1880	30355	1900	37807	1920	69041
1841	555	1861	13003	1881	11548	1901	83116	1921	58476
1842	568	1862	14295	1882	29589	1902	50472	1922	65007
1843	694	1863	7642	1883	34015	1903	32941	1923	84549
1844	0	1864	9578	1884	23574	1904	44706	1924	96052
1845	53	1865	6422	1885	34724	1905	68488	1925	82547
1846	435	1866	7699	1886	32650	1906	72332	1926	118686
1847	2350	1867	10842	1887	54935	1907	57919	1927	97974
1848	28	1868	11315	1888	132070	1908	90536	1928	78128
1849	40	1869	11528	1889	65165	1909	84090	1929	96186
1850	2072	1870	5158	1890	106819	1910	86751	1930	62610
1851	4425	1871	12431	1891	215239	1911	133575	1931	27465
1852	2731	1872	19219	1892	85906	1912	177887	1932	31494
1853	10935	1873	14742	1893	132589	1913	190343	1933	46081
1854	9189	1874	20332	1894	60182	1914	79232	1934	46027
1855	11798	1875	14590	1895	164831	1915	30333	1935	29585
1856	14008	1876	30747	1896	157423	1916	31245	1936	12773
1857	14244	1877	29468	1897	144866	1917	30277	1937	31677
1858	18529	1878	24456	1898	76862	1918	19793	1938	19388
1859	20114	1879	22788	1899	53610	1919	36027	1939	22668
								1940	18449

Fonte: Cubas (2010, p.6, grifos originais da autora).

Segundo a autora, diante destes atrativos e o cenário de miséria em que se encontrava a população europeia, o Brasil tornou-se rota deste fluxo imigratório o que veio a corroborar com os cafeicultores devido à mão de obra capacitada e agregou valores ao crescimento e a estabilidade econômica do país, tendo por resultado “[...] à expansão da cafeicultura para o interior do país no final do século XIX e início do século XX” (CUBAS, 2010, p. 3).

A princípio, o fluxo imigratório concentrou-se nas áreas mais urbanizadas do país; entretanto, com a introdução do meio de transporte que possibilitou a interligação de outras áreas com a parte central do país, vários grupos de estrangeiros passaram a se direcionarem para regiões consideradas até então atrasadas, como a Centro-Oeste. [...] As ferrovias não foram somente um veículo que acompanhou a expansão cafeeira pelo Estado de São Paulo, mas também, foi veículo de interiorização, permitindo o povoamento e o crescimento urbano de várias outras regiões, além das áreas dos cafezais e, também, a consolidação da Divisão Regional do Trabalho (DRT). A ligação das ferrovias com áreas interioranas permitiu o adentrar da economia de mercado e dos imigrantes nas regiões mais distantes do país, sendo o período que mais marcou a economia nacional, possibilitando a incorporação de novas áreas à produção mercantil, incluindo o Estado de Goiás que foi atingido pela ferrovia, já nas primeiras décadas do século XX (CUBAS, 2010, p.3-4).

É inegável as transformações estruturais ocorridas no início do século XX em

nível macro e micro do país, contudo, de acordo com Borges (1990), não é possível desprezar a relação do desenvolvimento de uma cidade coma linha férrea visto que sua implantação tem interfaces com o poder econômico e político seja do Estado, ou dos grupos que encabeçaram tais empreendimentos, tendo por objetivo servir com elementos “modernizador” e “civilizador”. Para tanto expõe:

Se as ferrovias significaram progresso e foram o símbolo do triunfo do homem pela tecnologia, se intensificaram a propagação de ideias, servindo de elemento de assimilação e unidade social, linguística e cultural, e se fecundaram as civilizações umas pelas outras, por outro lado, não há como negara que foram instrumentos de colonização e dominação (BORGES, 1990, p. 19).

Depreende-se deste excerto que a modernização seria também uma estratégia de organização das estruturas de base de um governo, pois se organiza inicialmente a burguesia, classe dominante, como fonte detentora de modos de produção além de marcar o período como afirmação do capitalismo.

É valido destacar que Goiás, mesmo com a demarcação destes vultos de modernização, continuava a mercê da imagem do atraso e com vistas de um crescimento pautado nos avanços da pecuária após o esgotamento da mineração.

A decadência aurífera e o fato de Goiás não possuir nenhuma outra atividade econômica que amparasse o crescimento da região, fez com que o Estado ficasse esquecido pelo país e pelo mundo. Com o fim do “período do ouro”, as vias de comunicação se encontravam precárias, assim se tornaram impróprias para o transporte de grandes produções, desestimulando a produção agropecuária e a vinda de comerciantes. As condições precárias das estradas encareciam os custos de transporte e ocasionavam perdas de mercadorias, desestimulando o comércio. Goiás se ligou de forma conveniente ao restante país a partir das primeiras décadas do século XX, período em que a nova ordem nacional e internacional da produção capitalista exigia a incorporação de novas áreas agroexportadoras (CUBAS, 2010, p. 5).

Chaul (1997) mostra a representatividade que o Estado de Goiás passou a ter através da instalação dos trilhos, o que corroborou para descaracterização do atraso goiano:

O isolamento de Goiás – essa lonjura que precisa impedir o progresso, que tornava as notícias coisas passadas e que fazia a distância ser maior que o caminho – foi rompido com a estrada de ferro e a construção das rodovias. Os transportes forma um capítulo à parte no contexto da história de Goiás. Eram vistos como os milagreiros da nova era, mensageiros dos novos tempos, rompedores de barreiras atávicas, signos de uma nova constelação de progresso que aparecia no distante Goiás (CHAUL, 1997, p. 112).

De acordo com Borges (1990), em 1920 as primeiras cidades a sentirem os efeitos da modernização foi Ipameri e Catalão. Por estarem servidas pela Estrada de Ferro estas cidades se distinguiram das demais no Estado “por seus aspectos e urbanos modernos e seus traços culturais em geral” foram também beneficiadas pela penetração de paulistas e mineiros interessados em terras para criação de gado e agricultura. Neste período, a imigração nesta região foi significativa, pois “[...]Ipameri contava, em 1920, com 330 estrangeiros e Catalão com 505” (BORGES, 1990, p. 104-105).

Estes imigrantes, de acordo com Borges, vieram para Goiás em virtude de suas qualificações; em sua maioria como funcionários ou operários da Estrada de Ferro exercendo serviços secundários e terciários. Com o passar do tempo os mesmos se fixavam na cidade e davam início a um estabelecimento como máquina de beneficiar arroz, charqueadas e fábricas de banha. Em outro flanco via-se surgir a comercialização varejista e atacadista controlada basicamente pelos “árabes ou turcos” que de início chegavam como ambulantes “acompanhando a ponta da estrada de ferro”. Ao caracterizar os avanços desta economia que surge com os trilhos o autor pontua:

Ipameri tornou-se um significativo centro comercial, com grandes comissárias e consignatárias que controlavam o comércio de boa parte do Estado. A posição geográfica da cidade possibilitou aos comerciantes locais controlarem o comércio do Planalto Central, enviando regularmente carros de bois e tropas de burros carregados de mercadorias importadas às cidades de Planaltina, Formosa, Santa Luzia e dessas cidades eram enviados os produtos regionais para serem exportados pela estação de Ipameri. Essas relações comerciais regionais se incrementaram a partir de 1920, com construção da rodovia ligando Ipameri àquelas cidades do Planalto (BORGES, 1990, p. 104-105).

Mesmo com o crescimento populacional e os avanços da industrialização, Borges (1990) aponta que Goiás manteve a pecuária como principal atividade econômica, característica da região Centro-Sul, atendida pela Estrada de Ferro. Contudo, a Ferrovia ao influenciar o crescimento populacional, favoreceu ao aumento da demanda de consumo. Nesta dinâmica, a agricultura e, principalmente, a pecuária no caso de Ipameri, deu início ao atendimento deste autoconsumo local, mas, principalmente, na exportação da carne de charque atendendo também ao mercado paulista e mineiro com bois. Mas tão logo a produção agrícola também foi beneficiada pelos trilhos, propiciando a exportação da cultura de arroz da região Sudeste, na região Sul houve o desenvolvimento da cultura do milho e da cana-de-açúcar.

Neste processo, as terras goianas tornaram-se valorizadas. Para Borges (1990), o

que antes mediava o valor do bem era a distância dos grandes centros e os meios de transporte. No momento da modernização, a proximidade das terras com a Estrada de Ferro era fator preponderante dos negócios.

Nos municípios servidos diretamente pela estrada de ferro a especulação fundiária foi mais ampla. A maior inserção da região à produção mercantil e a imigração de mineiros e paulistas que adquiriram fazendas nesta zona, pressionaram pela elevação do preço da terra. Em Ipameri vendia-se um alqueire de mata em 1915, a 50\$000. Com as transformações da economia agrícola do município e o aumento da imigração, a terra da mata própria para cultura era, em 1920, vendida até 300\$000 o alqueire, valorizando-se, assim, 600% em apenas cinco anos (BORGES, 1990,p.98).

O autor enfatiza que as terras vizinhas aos trilhos passaram a ter um valor para o “domínio do capital”, pois esse valor não estava diretamente ligado ao que ela produzia, mas ao que ela viria a produzir. Mesmo que tenha prosperado, a produção agrícola não cresceu na mesma proporção da pecuária e “regimes de trabalho como a ‘camaradagem’¹³, a parceria e outros continuaram coexistindo com o trabalho assalariado em ascensão”, o que reforça a característica de que “[...] a terra em si não tem valor, na medida em que ela não é o produto de trabalho” (BORGES, 1990, p. 98).

O que é caracterizado por Borges (1990) é confirmado em diversos registros encontrados nos arquivos: Ipameri seria pioneira na região por atrair alguns benefícios e novidades como energia elétrica, agência bancária e as primeiras projeções de filmes. A instalação do 6º Batalhão de Caçadores (BC) também foi considerada um marco para o município, considerado na literatura local como a “sala de visita de Goiás”¹⁴.

Nepomuceno (1994) enfatiza que, desde o início do século XX, Goiás integrava-se significativamente à economia de mercado, por sua condição de produtor e exportador de bens de consumo. A autora destaca o comércio de gado e carne em conserva, de matéria-prima como pele e de gêneros alimentícios como o arroz e feijão, responsáveis pela expansão do comércio no Centro-Sul do Brasil. A ampliação da fronteira econômica e o

¹³ “Quanto às relações de trabalho no Estado, após a extinção formal do escravismo, o regime de trabalho dominante no campo era o da ‘camaradagem’, regime esse que, ao que tudo indica, foi um seguimento tardio da escravidão, redefinido pelas novas relações sociais de trabalho no campo. [...] Nesse regime de trabalho, teoricamente, o ‘camarada’ receberia um salário mensal. No entanto, o dinheiro entrava na cabeça, mas não no bolso, isto é, o trabalhador era obrigado a comprar os gêneros de que necessitasse no armazém de propriedade do coronel para quem trabalhava. Assim, no final de cada mês, ao invés de receber um salário, o ‘camarada’ é quem devia ao fazendeiro” [...] foi inclusive regulamentado e codificado na legislação do trabalho do Estado pela lei nº 11 de 20 de julho de 1892 (BORGES, 1990, p. 53).

¹⁴ O adjetivo “sala de visitas de Goiás”, embora tenha sido apropriado por outros pesquisadores e literatos, sendo encontrado em diferentes obras e crônicas, na verdade, seu autor original é Demostenes Cristino, que alude a metáfora na poesia Terra Goiana, na obra Musa Bravia. In.: CRISTINO, Demostenes, Musa Bravia, Goiânia-GO: KELPS, 2007, p. 21.

desenvolvimento da agricultura regional foram intensificados pelo surgimento das vias de transporte, sendo, portanto, determinante para o município e região o transporte ferroviário.

Ainda o memorialista Veiga (1994) mostra o empenho de personalidades que empreenderam na jornada de construção e alargamento da estrada de ferro, indicando que a evolução econômica da região também seria fruto do trabalho de pessoas como Vicente Marot.

Foi ainda o cel. Vicente Marot, como chefe da administração da construção da linha, que estendeu os trilhos da ferrovia de Ipameri até Roncador, às margens do rio Corumbá, numa extensão de 54 quilômetros. Se o ponto terminal da linha era a cidade de Goiás, como estava nos decretos e contratos, o irrequieto e dinâmico “Tatúcanastra” da estrada queria espichar até lá os trilhos da ferrovia. Por isso Ipameri não gozou dos benefícios comerciais e econômicos de “ponta de linha”. Isto, por muito tempo, ficou com Roncador, um arraial quente e explosivo, como os que despontavam no oeste americano, ao tempo da colonização (VEIGA, 1994, p. 207).

A presença da estrada de ferro, que seria o canal de acesso da cidade e do Sudeste Goiano ao mercado nacional, figura-se como uma oportunidade para desenvolver o potencial agroindustrial e de comercialização, além da geração e abertura de diferentes postos de serviços. Como exemplo, destacamos a implantação da charqueada e produtos agregados: indústria de calçados, laticínios, bem como a exportação de grãos e carnes para outras regiões, como o Triângulo Mineiro e o estado de São Paulo. Vários estudos indicam que as cidades beneficiadas pela Estrada de Ferro e transformam em pontos de referência e atrativo de negócios.

Brandão (2005) afirma que as transformações se expressam para além do âmbito econômico, pois a vida social também se alterou diante do processo de urbanização, enquanto atrativo de diferentes bens.

Segue-se o curso das inaugurações: em 1914 o primeiro automóvel e, no mesmo ano o ‘serviço público de Telefones’. É fundado em 1917 o primeiro jornal *O Pivô*, em 1918 a loja Maçônica Paz e Amor. Forma-se em 1919 a primeira equipe de futebol e é fundada a “União Esportiva Ipamerina”. Em 1920 os serviços de abaulamento de uras com sarjetas e meio-fios. Em 1921 é instalada a Primeira Agência do Banco do Brasil em Goiás. Entre outros são considerados marcos importantes: a transferência do 6º Batalhão de Caçadores, em 1922; o jardim e o coreto da Praça da Liberdade, em 1923; o Colégio Olavo Bilac, em 1927; A Casa de Saúde Santa Terezinha, em 1927; o Grêmio Espírita “Paz e Fraternidade”, em 1928; o primeiro grupo escolar de Ipameri, em 1929. Essas primeiras escolas deram origem a outras como Ginásio Municipal (atual CEPEM) em 1933 e o Colégio e Escola Normal “Nossa Senhora Aparecida”, em 1936. A década de 30 assiste ainda a construção da Igreja Matriz do Divino Espírito Santo, em 1938 (BRANDÃO, 2005, p. 50).

Contudo, do ponto de vista econômico e comercial é preciso relativizar a ênfase no progresso e desenvolvimento. Por serem manifestações sazonais, a potencialidade do apogeu e da decadência fica circunscrita a períodos localizados em determinadas décadas, sem expressivos desdobramentos na dinâmica produtiva e social.

Isto porque a ferrovia para além de trazer, tanto para a Goiás quanto para as cidades, que eram servidas por ela, mais do que as demandas paulistas e mineiras, “[...]ela foi o veículo de integração regional e também de incorporação de dinâmicas políticas e econômicas baseadas nas lógicas capitalistas de mercado” conforme aponta Castilho (2012) e foi “[...]resultado do empenho político de uma fração da classe dominante ligada a novos grupos oligárquicos, os quais se interessavam pela modernização do estado e pela integração da economia regional nos quadros da economia de mercado” como explana Borges (1990).

A modernização pecuária e agricultura, no processo de urbanização e valorização da terra nos leva a considerar a influência destas dinâmicas em outros organismos do sistema, que se pautaram em determinadas ideologias para a qualificação e formação dos sujeitos que irão atuar nesta cadeia produtiva que no período se modernizara caracterizando o seu ritmo e a sua dinâmica espacial e social.

O Sudoeste Goiano foi a primeira região a receber os trilhos e por isso é incontestável das transformações regionais, sociais e econômicas que fizeram com que a dinâmica de Goiás nas primeiras décadas do século XX se destacasse historicamente no cenário nacional. Mesmo diante da visão de um Estado, onde predominava o atraso e o isolamento, por ainda não apresentar características de poder e urbanização, o fato é que o período foi marcado por um movimento de expansão das lógicas capitalistas bem como um conjunto de estratégias tendenciosas ao crescimento e expansão do país.

Esse é o contexto histórico e geográfico no qual se situa o objeto da pesquisa. Uma região marcada pelas expressões contraditórias do discurso oficial do progresso e do desenvolvimento, pela presença e ausência do Estado enquanto provedor da instrução primária. Insere-se nesse contexto o interesse da Igreja Católica Apostólica Romana em afirmar sua presença por meio da instalação de um território eclesiástico na região. Eis o terreno propício para que a criação de um educandário católico fosse idealizada e efetivada por lideranças católicas de Goiás, com a conseqüente atração de uma Congregação Religiosa feminina, vinda de São Paulo. Antecipamos que as interfaces da instituição católica com os diferentes interesses em disputa perpassam a dinâmica da sociedade, marcada por questões de ordem econômica, política e social. Nisso consiste, o desafio de perceber, caracterizar e demarcar as singularidades da Cultura Escolar inscrita no Educandário Nossa Senhora

Aparecida.

2.4. A Igreja Católica no contexto de expansão religiosa

Ao situar o discurso da Igreja na década de 1930, merece realce o papel que a mesma desempenhou junto ao Estado, numa relação marcada, a princípio, pelo rompimento do Estado ao instaurar a República e promulgar uma nova Constituição fundamentada nos ideais da República. Da Colônia até o final do Império, a participação e a influência da Igreja nas questões do Estado se mantiveram inalteradas. A Igreja expressou a sua notoriedade nos termos da Constituição de 25 de março de 1824 que, em seu 5º artigo demarca:

A Religião *Catholica Apostolica Romana* continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo¹⁵.

Este dispositivo assegurou ao catolicismo o livre exercício de suas crenças enquanto, a qualquer outra religião, era dado o direito de expressão desde que suas manifestações ocorressem em locais restritos. O exercício de poder que ocorria no Brasil Colônia sem a interferência direta da Igreja, pois toda sua ação dependia de aprovação do Imperador. Tal status se modificou na Assembleia Constituinte de 1890, influenciado pelo pensamento e o acalorado debate republicano que se fazia vigoroso e indicava a mudança do regime. Com a queda do Império e a ascensão da República, a constituição de 1891 rompeu os laços entre Igreja e Estado. Valores como a liberdade e igualdade entre os cidadãos passaram a ser assegurados, constitucionalmente, além de ser instituída laicidade como um princípio do novo estado republicano. A valoração do cidadão estava assinalada no artigo 72 da constituição de 24 de fevereiro de 1891:

Artigo 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

[...].

§ 6º - Será leigo, [isto é, laico], o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

¹⁵Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em 13 mar 2013.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.¹⁶

A República, ao demarcar constitucionalmente novos valores e princípios, impediu toda e qualquer interferência religiosa nas questões do novo Estado, o que limitou a participação da Igreja Católica na tomada de decisões em assuntos relacionados à família e à educação.

Gonçalves Neto (2010) evidencia que a Igreja também fora afetada pela idealização estatal de uma rede própria que iria disseminar suas ideologias.

[...] No lugar do púlpito, projeta-se agora a escola. Imensas redes escolares vão sendo formadas o território europeu, como proposta aos reclamos de uma população que via na escola o meio para alcançar a ascensão social e como mecanismo de poder, por meio do qual se poderiam inculcar os princípios liberais às novas gerações, garantindo a consolidação da ordem. Os sistemas nacionais de ensino serão uma grande e potente arma na difusão tanto do seu controle. E isso irá contrariar diretamente a Igreja Católica, detentora majoritária das artes do ensino até então. O surgimento de um concorrente de porte do Estado colocará a Igreja na defensiva também no campo educacional (GONÇALVES NETO, 2010, p. 201-202).

Por isso, a partir do final do século XIX, com a instauração da República, a Igreja Católica teria que buscar outros campos de atuação, em especial, no campo pastoral e da educação, visto que a os fundamentos que a alicerçavam no campo político se refletiram no campo religioso. A principal estratégia seria desencadeada na rearticulação da missão educativa e a romanização. Azzi e Klaus (2008) alerta que as ações da Igreja Católica circundaram dentro de um ideário de ressacralização da sociedade brasileira, projeto esse que sofreu ação direta de colaboração e orientação da Cúria Romana com o escopo central de imprimir na sociedade brasileira os princípios versados pela Igreja Romana. Para estes autores, estes movimentos possuem terminologias diferenciadas, mas, com conteúdos similares, os quais foram empreendidos pela sociedade brasileira sob a égide de orientação religiosa, a sacralização, a cristianização, a catolicização importantes, e, por vezes, até prejudiciais, quando apreciados em demasia; esses aspectos são considerados pejorativamente como “profanos”, que assim se apresentam:

Sacralização, [...] A proposta do episcopado era transformar o Estado Republicano num Estado Religioso. [...] Na mentalidade eclesiástica, os verdadeiros valores do mundo eram aqueles que traziam a conotação espiritual, sobrenatural, religiosa. Simultaneamente, os aspectos materiais e concretos da existência humana eram considerados de somenos

¹⁶Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm Acesso em: 15 mar 13.

evangelizadora, por meio da ampliação e consolidação da chamada educação católica, realizada em escolas católicas. [...] A própria laicidade do Estado moderno era vista pelo clero como expressão de uma guerra declarada à religião. Cristianização, [...] Tratava-se, na verdade, de assegurar à doutrina cristã o privilégio de ser reconhecida como a exclusiva fonte de orientação moral para o povo brasileiro. [...] Por outro lado, o cristianismo passava a ser apresentado como a marca registrada do povo brasileiro, como bem expressava o hino Sou cristão, do jesuíta Armando Adriano Lochu, cantado nas paróquias, associações religiosas e colégios: “Sou cristão...Eis a minha nobreza – E se alguém, de negar a sua fé – algum dia tiver a franqueza – Ímpio, sim brasileiro não é”. Catolicização, [...] Na pastoral-manifesto de 1916 Dom Leme já colocava bem claro que o projeto eclesiástico era recatolizar o país: “apesar de sermos a maioria absoluta do Brasil, como nação não temos e não vivemos vida católica”. [...] Assim sendo, os protestantes eram considerados como intrusos, e deveriam deixar o território brasileiro. [...] Para marcar nitidamente a diferença como os protestantes, a doutrina católica enfatizava sobretudo a importância do dogma da Eucaristia e da devoção mariana. A Bíblia era pouco citada, e sua leitura mantida sob restrições, a fim de evitar qualquer semelhança com os protestantes, ou favorecimento de suas crenças [...]. Romanização, [...] O projeto episcopal era, portanto, bem claro; tratava-se de impor ao país uma diretriz doutrinal e ética única, emanada diretamente da Santa Sé. Era a Cúria Romana quem deveria orientar de forma incondicional a prática religiosa do país. A fidelidade a Roma era apresentada como a expressão mais visível da verdadeira fé [...] (AZZI; KLAUS, 2008 p. 12 a 18).

Esse é o fio condutor da reestruturação da Igreja Católica que segundo Azzi e Klaus (2008), do ponto de vista eclesiástico, se caracteriza como processo de romanização que influencia a base social e cultural brasileira visto que a Igreja, ao se deparar com uma população com diferentes influências culturais e de múltiplas raízes religiosas, se vê impossibilitada de impor o “modelo romano” para toda a sociedade.

Os meios para divulgar e influenciar a sociedade com esse modelo de romanização, atingindo desde as crianças na escolarização inicial até os adultos graduados, foi através da imprensa, com revistas e folhetos, bem como por meio da utilização da oralidade, fazendo com que os sermões, confissões e programas de rádio atingissem significativamente as pessoas do sertão do Nordeste até as populações mais oclusas da Floresta Amazônica. Essa ação, cercada de avanços e retrocessos, se configurou no intuito de modelar o maior número possível de pessoas.

Ainda Azzi e Klaus (2008) evidenciam que em algumas situações “[...] prevaleceram as intenções, e outras em que dominaram as atitudes ambivalentes nos compromissos assumidos [...]” demarcou-se ainda mais que as estratégias da Igreja não se pautavam apenas em uma ação religiosa, pois, ao atuar integralmente junto ao contexto social, político, econômico e cultural do país, ela criou mecanismos articuladores junto à sociedade.

Neste contexto, tanto Azzi e Klaus (2008) quanto Baldin (2009), resgatam as

ações de Dom Sebastião Leme, líder expressivo no episcopado brasileiro que ao assumir a arquidiocese de Olinda, em 1916, empreendeu uma forte campanha frente a tudo que julgava ser “anticatólico”, traço marcante em sua Carta Pastoral¹⁷. Para Baldin (2009), as ações de Dom Leme frente à sociedade brasileira foram um demonstrativo de que um dos seus objetivos “era catolicizar todos os espaços, empreendendo uma forte presença nas massas para ganhar adesão do Estado, tornando-o cristão”. Nesse contexto, surge o que o autor julga ser “um esquema” para combater aquilo que considerava profano.

Diante dessas circunstâncias, destaca-se um trecho da Carta Pastoral de Dom Leme em que detectamos os princípios que norteiam estas ações da Igreja Católica no sentido de recompor suas bases frente à política, o mesmo faz a seguinte assertiva:

Na verdade, os católicos, somos a maioria do Brasil e, no entanto, católicos não são os princípios e os órgãos da nossa vida política. Não é católica a lei que nos rege. Da nossa fé prescindem os depositários da autoridade. Leigas são as nossas escolas; leigo, o ensino. Na força armada da República, não se cuida da Religião. Enfim, na engrenagem do Brasil oficial não vemos uma só manifestação de vida católica. O mesmo se pode dizer de todos os ramos da vida pública (Carta de Dom Leme, 1916, manuscrito).

As assertivas de Dom Leme circundam dentro de uma série de padrões do catolicismo universal que o bispo busca empreender no Brasil em um período que a separação do Estado com a Igreja gerou situações paradoxais, pois junto às iniciativas de ressacralização somou-se a constituição laicizada e a forte tendência de se atribuir as instituições religiosas, e não ao Estado, a instrução religiosa em contrapartida, a restauração da vida religiosa se deu pela criação de colégios próprios, em sua maioria dirigidos por Congregações Religiosas, visto que a reaproximação da Igreja com o Estado ocorreu na década de 30.

Foi no período ditatorial de Vargas, que a Igreja Católica se reafirma como religião oficial do país e consolida suas ações junto à política por obter apoio no processo de elaboração da Constituição de 1934. É possível considerar que, um dos maiores ganhos da Igreja foi no que se refere à educação e à cultura, pois, percebem-se os indícios da ação católica no que versa o artigo 153, que trata da frequência facultativa às aulas de Ensino Religioso; e no tocante à garantia de que suas práticas fossem validadas, o artigo 17 da Constituição de 1934 assegurou, sendo vedado à União, Estados, Distrito Federal e

¹⁷Carta pastoral do Cardeal Leme, em 1916, quando era Arcebispo de Olinda e Recife. Fonte: (Dissertação) *Deus e a pátria: Igreja e Estado no processo de Romanização na Paraíba (1894-1930)* / Roberto Barros Dias-João Pessoa, 2008. Ver Anexos.

Municípios:

I - criar distinções entre brasileiros natos ou preferências em favor de uns contra outros Estados;

II - estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos;

III - ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto, ou igreja sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo.

Esse dispositivo nos remete à Carta Pastoral de Dom Leme, que em um de seus trechos demarcou que o campo de atuação da Igreja Católica era restrito e toda sua prática sofria retaliações.

Anticatólicos ou indiferentes são as obras da nossa literatura. Vivem a achincalhar-nos os jornais que assinamos. Foge de todo à ação da Igreja a indústria, onde no meio de suas fábricas inúmeras, a religião deixa de exercer a sua missão moralizadora. O comércio de que nos provemos parece timbrar em fazer conhecido que não respeita as leis sagradas do descanso festivo. Hábitos novos, irrazoáveis e até ridículos, vai introduzindo no povo o esnobismo cosmopolita. Carnavais transferidos para tempos de orações e penitência, danças exóticas e tudo o mais que o morfinismo inventou para distração de raças envelhecidas na saturação do prazer. (Carta Pastoral de Dom Leme 1916, - manuscrito).

Há de se considerar, frente a essas ações, que a Igreja Católica sempre se manteve no cenário político do estado brasileiro. É inegável que a república inaugura um novo modelo de estado, o que limita a sua influência nas decisões centrais, porém, novas alternativas foram buscadas no sentido de recompor o seu poder e participação pela via da educação católica institucionalizada. O caminho que a Igreja percorreu combatendo a laicidade data-se desde a oficialização do Decreto 119-A, de 17 de janeiro 1890, sendo reforçado pela Constituição de 1891, que idealizava um país livre.

Longe de traçar o perfil “ambíguo” de Vargas, por em dados momentos de sua história demonstrar-se um resistente nacionalista e, em outros, um estadista preocupado com a classe desvalida, o homem que conduziu o país por dezoito anos e, que, ao mesmo tempo, pensava em formar uma identidade nacional e preparando o país para as mudanças herdadas do império, “[...] em outros momentos, surgia o homem impessoal, distante, articulado e dissimulado. Era camaleônico. Favoreceu o trabalhador urbano. Aquietou-se na causa do trabalhador rural. Implantou a legislação trabalhista que fazia parte de uma estratégia maior” (MENDONÇA *et.al.*, 2011, p. 285) é cabal o seu interesse pela melhoria das condições intelectuais e de vida do povo brasileiro, prova disto, é a formação dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e o da Educação e Saúde Pública que corroboraram para o

fortalecimento de seu governo provisório.

Em que pese essas grandes iniciativas, o poder de Vargas também é marcado por sua aliança com a Igreja Católica, principalmente, após a revolução de 30 relação esta que teve início com empreendimentos de Dom Sebastião Leme com o desafio de emergir a recristianização no Brasil, a priori, com sua Carta Pastoral de 1916 em que declara ser contra a tudo que era anticatólico e inaugura uma tomada de consciência do catolicismo, junto a este processo, destacou-se Jackson de Figueiredo que buscou organizar a reação católica fundando o Centro Dom Vital, a Revista A Ordem, as Associações de professores católicos e um “Boletim”, a Confederação Católica Brasileira de Educação veio para completar sua mobilização junto a Revista Brasileira de Pedagogia.

Com estas iniciativas, os discursos são colocados em prática, uma vez que o próprio Dom Leme anuncia seus feitos pela imprensa, veículo de suma importância para Leme, por considerá-la “senhora absoluta da opinião pública”, assim buscava catolicizar todos os espaços e de modo particular soube articular muitas ações no intuito de recriar o catolicismo dentro da sociedade brasileira e diante deste corporativismo das massas e também ganhar a adesão do Estado.

Assim, no tempo em que Vargas empenhou-se em atingir a população a partir de seu discurso e práticas nacionalistas, Dom Leme “militarizou” uma parcela significativa da população em torno da “Ação Católica”, que postulava a seus fiéis que não bastava considerar-se católico, era necessário professar a fé publicamente valendo-se de distintivos que o marcassem como o uso de medalhas, fitas dentre outros adornos no intuito de demonstrar sua fé bem como fortalecer a persuasão dos valores católicos.

Neste sentido, é evidente que o movimento empreendido por Dom Leme tende a sacralização do profano em detrimento de uma relação com o Estado e delimitação da Igreja Católica junto à sociedade com o desenvolvimento de ações como práticas pastorais, catequese e educação religiosa bem como o incentivo a criação de novas dioceses e paróquias.

Outro fator que destaca a retomada da relação entre Estado e Igreja é o fato de que ambos os lados buscavam atacar toda e qualquer iniciativa comunista, uma vez que se observou neste cenário de disputa a legitimação de discursos, conforme observamos na tabela a seguir:

Tabela 6: Legitimação dos Discursos

CATEGORIAS DO IMAGINÁRIO SOCIAL	COMUNISTAS	ANTICOMUNISTAS
Revolução enquanto problema global	Novo começo	Ruptura da ordem
“Mal” (inimigo a ser combatido)	Anticomunismo (tradição)	Comunismo (revolução)
“Bem” almejado	Revolução	Tradição
Memória	Passado de lutas (1917)	Sacralidade dos valores ancestrais
Culto a personalidade	de Prestes	De Getúlio
Utopia	Elemento pedagógico	Lugar nenhum
Valores buscados	Alteridade e comunidade	Liberdade e individualismo
Ideais supremos	Terra, pão e liberdade	Propriedade, família e religião
Visão de mundo	Materialista	Organicista
Crise	Indicativo das falhas da sociedade	Indicativo de falhas da sociedade
Sociedade	Igualitária e harmoniosa (homogênea)	Unitária e harmoniosa (homogênea)

Fonte: Dimensões, vol. 26, 2011, p. 277-291.¹⁸

O exposto torna evidente que ambos os movimentos buscavam manipular o indivíduo por meio de discursos baseados até mesmo no imaginário social da época coadunando na defesa da unidade social, contudo um grupo partia “[...] de um discurso sobre alteridade social e da transformação da sociedade pelo trabalho” enquanto o outro “[...] depositaram suas energias na manutenção das tradições sacralizadas na propriedade, família e religião (valores ancestrais)” (MENDONÇA *et.al.*, 2011, p. 288).

Outras demandas no campo da educação também foram colocadas pela Igreja Católica diante da possibilidade da perda do seu *status* e autoridade com a instalação do Estado laico republicano.

Haveria, portanto, um gradativo campo de disputa entre Estado e a Igreja em afirmação, que buscava se estabelecer em diferentes regiões e localidades, ocupando espaços que o Estado republicano deixou descoberto. O trabalho de lideranças religiosas junto às instituições escolares é uma mostra de como a Igreja se fez presente em várias regiões do país.

Com fortalecimento da Igreja Católica, devido à ação pastoral que desenvolvia junto à camada popular, esta passou a ser observada com bons olhos pelo governo Vargas. Para a Igreja, era o seu momento de afirmação e a possibilidade de intervir na vida política do país; para o Estado, era o momento de atuar sobre os segmentos populares. Essa consolidação entre Estado e Igreja Católica foi efetivada com a Constituição de 1934, formulada pela Assembleia Nacional Constituinte entre novembro 1933 e julho de 1934, e que tornou

¹⁸ Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/search/results.>> Acesso em: 10 abr. 2013.

constitucional muitos discursos empreendidos pelo episcopado brasileiro na pessoa de Dom Leme.

Em que pese a consolidação do projeto nacional republicano de uma educação laica, pública e estatal, e do Estado separado da influência religiosa católica, a Igreja buscou recompor sua autoridade de poder por meio de estratégias distintas de manutenção de uma rede escolar expressiva, acolhida principalmente por segmentos da elite católica em diferentes regiões e províncias. Para isso, teve especial destaque o protagonismo de atuação de representantes do episcopado e do clero junto a autoridades civis do Estado republicano, seja no governo central, nas províncias, ou perante os diferentes municípios.

2.5. Escola Nova como princípio de formação de uma cultura pedagógica

Notadamente, nas décadas de 1920 e 1930, o Brasil viveu momentos de disputas ideológicas importantes. O processo de reordenamento estrutural, que resultou na revolução de 30, ocorreu em detrimento tanto da política quanto da educação, visto que esta última se tornou alvo de interesse público e motivo de debates acalorados, por se tratar de um assunto altamente politizado e por ser considerado objeto de regeneração da sociedade. De modo quase geral, nosso sistema de ensino era deficitário e, quando fora criado, evidentemente, não previa qualquer tipo de expansão para que pudesse atender a todas as camadas da sociedade. A educação constituiu-se até então, num privilégio reservado para poucos. E, assim, não era possível fazer parte do cenário mundial, estar entre as nações “desenvolvidas” com um índice de analfabetismo tão indigno quanto o nosso.

Neste início de século, a reorganização da educação provocava conflitos, não só de ordem nacional, que via na educação um modo de identificar a nação brasileira, este fato fora percebido como um fenômeno mundial e disseminado por toda América Latina e que se articulava desde a década de 20.

O pensamento que alicerça a Escola Nova já existia desde Sócrates, Platão, Aristóteles, Cícero, Quintiliano, Rebelais, Erasmo de Roterdã, Vives, Rousseau, Pestalozzi, Froebel etc. Porém só no final do século XIX e início do XX, na Europa e EUA, a ideia se propagou e houve a concretização. Nos EUA, em 1896, surgiu a primeira escola experimental em Chicago, dirigida pelo professor John Dewey; na Inglaterra, os doutores Reddie e Badley fundaram uma escola experimental em 1893; na Alemanha, surgiram as primeiras em 1898; na França, foi a “Écoles Roches”, fundada em 1899 etc. Nas primeiras décadas do século XX, surgiram, em diversos países, os primeiros métodos ativos: Maria Montessori, na Itália; Decloly, em Bruxelas; [...] (FRANCISCO FILHO, 2005, p. 182).

No momento em que ocorre a contra reforma nos países em regimes totalitários, estiveram no poder como Alemanha, União Soviética, Portugal, Espanha, Brasil dentre outros países, abriram-se espaços para que os movimentos baseados em promover modificações na educação começassem a surgir.

Idealizado por John Dewey (1859-1931) os princípios da Escola Nova pautavam-se pela defesa de uma escola ativa e alegre, o que reformulou a educação norte americana e difundiu seus ideais em países capitalistas e periféricos. No Brasil, estes princípios foram difundidos por Anísio Teixeira (1900-1971) que além de participar de manifestos em prol de seus objetivos, escrevera importantes obras como “Educação não é privilégio” e “Pequena Introdução à Filosofia da Educação” e Manuel Lourenço Filho (1897-1940) que em defesa do escolanovismo nos anos de 1930, também produzira obras de relevância como “Introdução ao Estudo da Escola Nova” e Novas tendências da educação brasileira” (FRANCISCO FILHO, 2005, p. 183-84).

Diante dessas novas perspectivas educacionais, o ideário da Escola Nova, fundados nos estudos de John Dewey, propagou-se pelo Brasil devido ao seu caráter transformador, visto que seus estudos da aprendizagem estavam associados à Psicologia do Comportamento, mudando também a função de organismos reguladores de formação de um indivíduo como a Família, a Igreja e Estado (LAMEGO, 1996, p. 31).

De acordo com a autora, Lourenço Filho¹⁹ destaca quatro pontos básicos para fundamentar o movimento escolanovista:

A “revisão crítica” dos meios tradicionais do ensino, nos quais a individualidade não era fator de preocupação [...] incluem os fatores históricos e culturais da vida social na formação educacional. [...] a partir dos novos conhecimentos da biologia e da psicologia que o educador poderá estabelecer os estágios de maturação do indivíduo na infância, bem como o desenvolvimento de sua capacidade individual. [...] o deslocamento da ação educadora da Família e da Igreja para a Escola, como forma de amenizar as diferenças sociais e culturais existentes entre os diversos grupos. (LAMEGO, 1996, p. 32).

Neste novo modelo educacional, depositou-se expectativas de modernização do ensino no Brasil, mas como evidenciado anteriormente, as ideias defendidas por este movimento contrariavam as ideias defendidas pela Igreja Católica e as propostas de Francisco Campos.

Estes conflitos são colocados em evidência por Valéria Lamego (1996) que, em seu estudo, analisa as contribuições de Cecília Meireles no tempo em que a escritora atuou

¹⁹ Lourenço Filho, Introdução ao estudo da Escola Nova, 1978.

como militante a favor da Escola Nova e utilizou a coluna Página da Educação no Diário de Notícias, publicada de 1930 a 1933, para confrontar as propostas de Vargas inicialmente de cunho modernizante, o que atraiu a atenção de intelectuais como Cecília e tão logo se mostrou autoritária e com traços ditatoriais.

De acordo com Lamego (1996, p. 62), os integrantes do movimento escolanovista, em específico, Cecília Meireles, acreditavam que a transformação da sociedade ocorreria por meio de uma forte atuação política sendo a educação “[...]o único campo onde essas transformações eram factíveis: por meio dela, novas gerações teriam a liberdade individual necessária para formar uma consciência própria”, o que foi redimensionado a partir do momento que se defrontaram com o principal agente desta iniciativa, o professor. O movimento escolanovista apresenta uma concepção de aprendizagem fundamentada na formação biológica, psicológica e social do homem, mas em contrapartida se depara com professores arcaicos, formados em um ambiente tradicional e tendencioso a repressões, o mesmo ambiente frequentado pelos pais dos alunos que neste período revolucionário utilizavam os bancos de uma escola em que não se colocava o indivíduo em evidência.

Por defender uma escola laica, a educação concomitante de ambos os sexos dentre outras ideias, o movimento escolanovista encontrou na Igreja Católica um forte opositor, pois os pressupostos do movimento feriam os princípios da Igreja e o primeiro embate ideológico surge quando o Estado revolucionário, com intuito de se tornar visível sua relação com a Igreja, instituiu em abril de 1931 o ensino religioso como disciplina nas escolas públicas, o que para Lamego (1996) “[...]foi à origem de muitos estragos na relação entre os dois grupos”, pois os liberais propagavam a ideia de um ensino isento de religião. A autora completa:

O ensino religioso feria dois princípios básicos defendidos por aqueles que ensaiavam a modernização do ensino. Arranhava a ideia de liberdade individual, pois através da catequese são impostas regras e leis morais. Além disso, os debates sobre a formação do indivíduo e de sua personalidade e sobre as liberdades individuais gravitavam em torno de outro tema muito admirado pela autora: o da fraternidade Universal. Neste terreno, o decreto do ensino religioso e posteriormente as aulas de Moral e Cívica, altamente nacionalistas, comprometiam, segundo Cecília, o pensamento universalista não-sectário (LAMEGO, 1996, p. 65).

O discurso nacionalista dos revolucionários aliados ao governo de Vargas que, em suma, pregavam o bem coletivo, já não mais creditava confiança de mudanças emancipatórias no âmbito educacional, assim, os textos de Cecília Meireles (1996, p.75), trazem em a essência de uma antinacionalista que passa a discutir “[...]o sentido da formação de um sentimento cívico em crianças quando são postadas diante de estátuas em praças públicas e obrigadas a

ouvir ‘discursos inteligíveis’[...]’, uma ideia equivocada de nacionalismo haja vista que a política caminhava sobre as incertezas de um governo com traços ditatoriais e sem um projeto de política anunciado.

Outro ponto de embate ocorreu entre os liberais e Francisco Campos, radical e opositor da escola moderna. De acordo com Lamego (1996), a visão de modernidade para Campos considerava a democracia liberal ultrapassada, mesmo porque um regime imposto por uma revolução armada, numa sociedade já insuflada pela recente mídia e pela indústria cultural, não poderia correr o risco de ver a massa “anônima” ganhar autonomia através do fortalecimento do indivíduo e da conscientização de seus direitos (LAMEGO, 1996, p.81). Para esta autora, Campos defendia a ideia de que a nação só atingiria os níveis de países europeus com a instauração de um regime totalitário livre de ideias liberais e no tempo em que empreende as modificações para o ensino, o ministro sofre com a hostilidade dos liberais que criticavam duramente a escolha de políticos para assumir pastas de cunho educacional. Em um de seus comentários acerca do assunto, Cecília Meireles frisa que a “[...]Revolução que banuiu os políticos da política não os pode admitir sem incoerência em assuntos onde eles seriam um fermento de confusão” já antecipando os enfrentamentos para a introdução da Escola Nova (LAMEGO, 1996, p. 82).

Como o decreto do Ensino Religioso foi a primeira iniciativa de Francisco Campos a gerar polêmica no terreno político institucional, Cecília Meireles se utilizou do único meio para atingir as outras duas partes deste conflito, Campos e a Igreja Católica. Para o ministro Cecília dedica na Página da Educação, um comentário demonstrativo de sua campanha contra suas ideias totalitárias:

(...) Mas o Sr. Francisco Campos parece que resolveu dar cada dia prova mais convincente de que não entende mesmo nada, absolutamente, de pedagogia. Que a sua pedagogia é uma pedagogia de ministro, isto é, politicagem... E assim, antes que aqui tivéssemos estudado o caso das reformas, deixou desabar do seu ministério para as mãos do Sr. Getúlio Vargas um decreto tornando obrigatório o ensino religioso nas escolas. Ora, a educação, no nosso tempo, é uma fórmula de levar as criaturas à liberdade pelo desenvolvimento de todas as suas aptidões; a verificação de todas as experiências humanas passadas e presentes, orientadas por um superior critério de responsabilidade. Daí, todas as obrigatoriedades atentarem contra o espírito da escola nova, que é apenas um aspecto da vida no século que atravessamos. Sob pena de sermos retrógrados, temos de estar de acordo com o tempo. Sob pena de sermos tiranos, temos que nos submeter à sua ética. O Sr. Francisco Campos acaba de demonstrar que não sabia dessas coisas absolutamente vulgares na pedagogia corrente. (...) Religião é catequese: subordinação do homem ao interesse de uma seita, ou de um indivíduo. Nem sequer de Deus. Que pensará de semelhante coisa o Sr. Getúlio Vargas, que quis ter os destinos do Brasil na sua mão, prometendo-

lhe um futuro, senão melhor, pelo menos mais democrático, mais livre?
(Pedagogia de Ministro 30/04/1931 *apud* LAMEGO, 1996, p. 163).

De acordo com Lamego (1996), Francisco Campos foi o principal personagem de muitos comentários de Cecília Meireles, principalmente pela escritora tecer ideias contrárias ao ministro e críticas por conta de sua administração totalitária e centrada em ideias desatualizadas.

Outro contexto que causou divergência e ampliou o debate sobre os rumos da instrução pública no Brasil foi quanto à ascensão da Igreja no cenário político, por ser considerada influente perante a grande massa, teria credibilidade para legitimar as ações da Revolução de 30. Lamego (1996) aponta que Cecília Meireles considerava a Igreja “muito desorganizada”, devido o tempo em que ficou afastada das decisões do Estado, mas, “possuía alguns predicados místicos que não pediam ser ignorados”, como a vantagem de se ter como seguidores a camada popular “miserável e ignorante”.

O movimento escolanovista assistiu também o crescimento de adeptos à política autoritária de Francisco Campos, como a classe média e a elite, “[...] embora os descontentes com o ensino religioso fossem muitos – entre eles figuravam também os protestantes, os maçons e alguns positivistas remanescentes” o grupo não conseguia atingir a população da mesma maneira que Campos, visto que ele tinha a Igreja Católica como fonte interlocutora das ações revolucionárias, esta por sua vez, com a perda de sua representatividade na Primeira República, passa as décadas de 20 e 30 se articulando tendo a figura de Dom Leme como principal idealizador desta renovação católica a começar pela elaboração da Carta Pastoral em 1916 e a criação, em 1921 da revista *A Ordem*, por onde as ideologias católicas eram transmitidas e o Centro Dom Vital e dirigidos por Jackson de Figueiredo, um opositor a revolução e a desordem (LAMEGO, 1996, p. 87-88).

Francisco Campos via na aliança com a Igreja Católica uma fonte de “inspiração” e um meio de “legitimar” as normas do novo regime o que para os liberais era uma fonte inspiradora de conflitos, pontuavam que sua dedicação em defesa de uma escola pública laica não significava ser contra a religião, consideravam que a escola tinha a missão de disseminar o saber e não doutrinar.

Com o decreto que implementou o Ensino Religioso nas escolas públicas a Igreja Católica se fortalece e ganha credibilidade frente ao quarenta anos de discurso laico.

A escola laica e pública causava grande desconforto à Igreja Católica, que tinha historicamente subordinado as populações mais pobres a suas formas de ensino e conseqüentemente à catequese. Foi por meio da educação em

pequenas escolas de cidades afastadas dos centros urbanos que a Igreja Católica arregimentou para as suas congregações um número considerável de seguidores, ao penetrar no interior do país, bem como nas capitais e nas cidades urbanizadas (LAMEGO, 1996, p. 91).

A Igreja Católica se aproveitou deste ganho oportunizado pelo decreto para apontar duras críticas ao movimento escolanovista num artigo da revista *A Ordem*:

O regime laicista teve quarenta anos para dar provas de si. Durante todo o regime da república que ruiu em outubro de 1930, foi ele que informou toda a nossa instrução pública, primária, secundária, normal e superior. (...) Deus foi completamente excluído da formação dos brasileiros e em tudo que fosse instrução fornecida pelos poderes públicos. O Estado não chegou ao monopólio pedagógico, que é o resultado inevitável, ilógico da pedagogia laicista. Mas seccionou radicalmente o ensino público do privado, a escola da família, introduzindo na consciência das novas gerações, que os seus percursos moderam, uma indiferença mortal por toda a ordem de deveres. (Educação Religiosa, em *A Ordem*, 15/05/1931 *apud* LAMEGO 1996, p. 91)

Neste embate, ficava perceptível o apreço entre o novo regime e a Igreja Católica e a acentuação de conflitos entre estes e o movimento escolanovista que por sua vez se utiliza dos fundamentos da educação moderna, a fim de sustentar o discurso liberal pautados na evolução biológica do indivíduo, conflito este que incidiu na falta de diálogo com o governo e culminou na elaboração do manifesto dos educadores.

O ponto alto desta divergência se deu na IV Conferência Nacional de Educação em que o grupo liderado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo dentre outros, publicaram o texto inicialmente denominado “Manifesto da nova educação ao governo e ao povo” em 19 de março 1932 na Página de Educação e mais tarde editado como “[...] A reconstrução educacional do Brasil”, com o princípio fundamental de solucionar os problemas educacionais herdados do Império e agravados no regime republicano, bem como a organização do sistema educacional estruturado e fundamentado na moderna pedagogia, atentando-se para o contexto da laicidade, a Universidade e as responsabilidades do Estado. (LAMEGO, 1996, p. 101).

De acordo com a autora, a partir deste manifesto a Igreja Católica torna a fazer duras críticas ao movimento da escolanovista ocasionando disputas que saíram “[...] totalmente da esfera educacional para entrar no campo partidário e ideológico” visto que o conteúdo do manifesto, se colocado em prática, incidiria sobre as bases formativas do indivíduo como a família e a Igreja conformadora da fé.

Mesmo diante destes conflitos, do desânimo hora acometido por alguns intelectuais como cita Cecília Meireles, indícios de uma dispersão por parte destes por

estarem longe de atingir os ideais que realmente lhes interessavam que era chamar a atenção da opinião pública e interferir na política de forma decisiva, o manifesto foi um projeto que visou dar uma nova identidade ao sistema público de ensino bem como agregar e uniformizar os esforços destes intelectuais a fim de levar ao conhecimento de todos a educação como um direito promovido e mantido pelo Estado e a partir daí promoveu-se debates e publicações neste âmbito no campo fortalecendo ainda mais o “entusiasmo pela educação”.

2.6. A atuação da igreja em Goiás: indícios de um ideário renovador

Durante toda a história da colonização e formação da sociedade brasileira, considerada nos mais diferentes períodos, a Igreja Católica sempre se fez presente, mesmo com o desgaste ocasionado pelo rompimento com o Estado no início da República e com as iniciativas do movimento reformador provocou uma crítica forte e continuada sob a Igreja Católica, que, naquela época, detinha a propriedade de significativa parcela das escolas da rede privada e defendia a ideia de era de sua exclusiva competência a educação moral do povo brasileiro, que deveria ser formada dentro dos costumes cristãos, confirma que o movimento católico se manteve associado aos interesses estatais desde a colonização portuguesa no Brasil.

Nesse sentido, os traços da cultura de tradição católica são marcantes na sociedade brasileira, deste modo quer afirmar a existência de rupturas entre Estado e Igreja torna-se impossível visto que no plano educacional, apesar de instaurada a República na última década do século XIX, os traços da sociedade conservadora foram distintivos para a manutenção e conservação de muitos privilégios da Igreja Católica Apostólica Romana.

Desse modo, ao longo das primeiras décadas da República e em diferentes épocas do século XX, é preciso reconhecer que a Igreja Católica foi eficiente em desencadear estratégias capazes de edificar sua autoridade de poder, servindo-se da instalação de paróquias e de escolas em regiões estratégicas do território eclesiástico brasileiro.

Se por um lado ocorreu uma aparente destituição de poder da Igreja Católica, por força dos efeitos constitucionais da instauração do ensino laico e gratuito, que foi a tônica da República, por outro lado as principais lideranças da Igreja se expressavam por meio da influência exercida sobre uma sociedade conservadora, e pela elite católica que a respaldava. Esse seria um terreno fértil para o ressurgimento e potencialidade da filosofia cristã católica que marcou a denominada restauração, direcionada à expansão da Igreja no seu formato institucionalizado, seja por meio da abertura de escolas, seja pela abertura de paróquias nas

localidades mais distantes da região eclesiástica.

Nessa dinâmica, diante dos limites do episcopado em relação à quantidade de padres insuficientes para assumir as obras e missões, uma alternativa recorrente foi a atração de congregações de religiosas femininas, com reconhecida experiência na atuação em obras pastorais e na institucionalização de escolas. Essa foi uma opção utilizada pelo bispo da então arquidiocese de Goiás, Dom Emanuel, para assegurar o provimento dos quadros da Igreja em diferentes cidades e regiões de Goiás.

A presença oficial da Igreja se dava pela instalação de paróquias sob a direção de um padre, com o apoio e inserção de congregações religiosas femininas responsáveis por diversos trabalhos litúrgicos e catequéticos, além da condução da educação católica. Em Ipameri, semelhantes estratégias foram empreendidas com o intuito de demarcar o território católico e a institucionalização do “Colégio” na segunda metade da década de 30²⁰.

²⁰A eficiência destas estratégias se confirmou com a instalação de uma nova diocese em Ipameri, desmembrada da arquidiocese de Goiás, em 1960, instituindo um novo território eclesiástico.

CAPÍTULO III

CONTEXTO E MISSÕES DA FACE MODERNIZADORA DAS MISSIONÁRIAS DE JESUS CRUCIFICADO

O presente capítulo teve como foco mostrar os princípios da Congregação Missionárias de Jesus Crucificado, carisma e missão evangelizadora, bem como sua atuação na educação. Situamos a expansão das congregações pelo território brasileiro e alguns princípios que nortearam essa projeção. Em específico, foram descritos a sua origem, seus princípios e a instalação de institutos. Caracterizou-se algumas ações empreendidas à época pela sociedade católica mobilizada para prover, recepcionar e assegurar as condições de base para a congregação e implantação de um ‘Colégio’. Para finalizar, identificaremos as diferentes estratégias desencadeadas pelas Missionárias de Jesus Crucificado, ancoradas por lideranças da diocese e autoridades civis que colaboraram para edificar o projeto educativo e religioso.

3.1. Os Institutos religiosos no Brasil

A trajetória da Igreja Católica no país é complexa, em decorrência das relações estabelecidas entre Estado e os demais segmentos da sociedade, tais marcos ocasionaram tensões e conflitos internos e externos das mais variadas ordens, como já exposto anteriormente, o que revelou, de acordo com a época e o contexto, o atendimento educacional por parte das congregações e institutos para uma parcela da sociedade brasileira, notadamente a elite se beneficiou de um estudo mais elaborado e para as camadas populares restou o assistencialismo de serviços pastorais.

Neste aspecto, postula-se que as escolas católicas possuíam modelos de organização distintos, advindos, em sua maioria, das lutas que a Igreja Católica empreendeu para garantir o seu espaço frente a outros movimentos fundamentados em pressupostos doutrinários ou liberais (ALVES, 2005).

De acordo com Azzi e Klaus (2008), o período compreendido entre a Revolução de 1930 e o Golpe Militar de 1964, a implantação dos institutos religiosos foi o mecanismo mais utilizado pela Igreja no intuito de se fortalecer, pois eram “[...]marcadas por um carisma, as ordens e congregações religiosas representaram na história da Igreja, como regra geral, a dinâmica da renovação, contrapondo-se, por vezes, ao poder hierárquico institucional[...].” que via de regra se mantinha pela conservação dos valores.

No Brasil, o desenvolvimento destas instituições ocorreu de acordo com os preceitos da Cúria Romana, que abalada pela modernidade do século XIX, e, no intuito de padronizá-las, impôs “[...] regras e limites à própria fundação e organização dos institutos de vida consagrada”, diante de uma organização precária os institutos religiosos se viam a mercê de cobranças de um projeto de reforma católica desprovido de recursos materiais e humanos. (AZZI; KLAUS, 2008) completa.

Assim sendo, a maioria das congregações foi convidada e estimulada a abrir escolas para combater o ensino leigo e protestante, mesmo quando a educação não constituía seu carisma próprio. A carência do clero secular, por outro lado, fez com que parte expressiva dos institutos clericais se dedicassem ao cuidado de paróquias, mesmo não tendo a adequada preparação para esse tipo de ministério pastoral (AZZI; KLAUS, 2008, p. 526).

Este procedimento descortinou um aspecto relevante no que se refere aos membros destas ordens e congregações que, via de regra, pertenciam ao meio rural e pautavam-se em princípios tradicionais, impondo limites de ascensão e desenvolvimento social, porém tal conservadorismo não era percebido em alguns institutos. “Sob esse aspecto, destaca-se o papel relevante desempenhado pela Ordem dominicana, e pela Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado”, institutos pioneiros por proporem uma participação mais aberta (AZZI; KLAUS, 2008, p.526)

O estudo de Leonardi (2011) localizou entre 1849 e 1912 um expressivo número de congregações católicas femininas que entraram no Brasil tendo a educação como escopo do discurso

As congregações que mencionavam a educação como finalidade primeira são as seguintes: Irmãs do Imaculado Coração de Maria; Sociedade das Filhas de Caridade São Vicente de Paulo; Religiosas de Nossa Senhora do Bom Conselho; Irmãs de São José de Chambéry; Irmãs de Santa Dorotéia; Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã; Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils; Congregação de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor de Angers; Instituto Filhas de Maria Auxiliadora; Irmãs Auxiliares de Nossa Senhora da Piedade; Congregação dos Santos Anjos; Irmãs da Divina Providência; Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeu; Religiosas da Instrução Cristã; Irmãs de São Vicente de Paulo Gysegem; Irmãs de Santa Catarina Virgem e Mártir; Irmãs Carmelitas da Divina Providência; Pequenas Irmãs da Divina Providência; Irmãs Franciscanas do Coração de Maria; Congregação da Sagrada Família; Missionárias do Sagrado Coração de Jesus; Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena; Religiosas do Santíssimo Sacramento; Congregação Romana de São Domingos; Irmãs Missionárias Capuchinhas de São Francisco de Assis; Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição; Irmãs da Providência de Gap; Religiosas do Sacré-Coeur de Jesus; Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo; Irmãs Franciscanas da Sagrada

Família de Maria; Irmãs Clarissas Franciscanas Missionárias do Santíssimo Sacramento; Irmãs Franciscanas Missionárias do Coração Imaculado de Maria; Irmãs do Sagrado Coração de Maria; Instituto das Irmãs de Caridade Filhas de Maria do Horto; Irmãs de Nossa Senhora do Calvário; Religiosas da Imaculada Conceição de Nossa Senhora de Lourdes; Congregação da Sagrada Família de Bordéus; Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus; Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição; Filhas de Jesus; Irmãs do Sacré-Coeur de Marie; Congregação de Santa Catarina de Sena da Ordem Terceira de São Domingos; Concepcionistas Missionárias do Ensino; Pia União Jesus, Maria, José; Irmãs de Santa Marcelina. Dentre aquelas que apresentavam a educação como uma dentre suas principais atividades, estão: Religiosas de Notre-Dame de Sion; Irmãs da Imaculada Conceição; Missionárias Servas do Espírito Santo; União das Cônegas Regulares de Santo Agostinho da Congregação de Nossa Senhora; Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora, Irmãs Servas da Imaculada Virgem Maria; Irmãs Beneditinas Missionárias de Tutzing. Outras cinco congregações não apresentavam explicitamente a palavra *educação* em sua finalidade, destacando cuidado de doentes, regeneração da família cristã ou disseminação de determinada devoção. São elas: Servas do Santíssimo Sacramento; Filhas de Santana; Religiosas da Assunção; Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus. Constava, ainda, apenas uma de vida contemplativa (Ordem da Visitação de Santa Maria) e uma na qual não constava a finalidade (Monjas da Ordem de São Bento) (LEONARDI, 2011, p. 105-106).

Diferente de outras pesquisas que tem como ponto de partida a história da instituição, nesta, a autora parte da investigação da história das congregações com a finalidade de compreender como as mesmas se estruturavam ao chegarem no Brasil, conservadas as particularidades de cada uma. Enquanto algumas ordens não se dedicavam imediatamente à criação dos colégios, como ocorreu com a Congregação do Imaculado Coração de Maria, grupo austríaco que atuava no campo da educação não formal. “Essas irmãs chegaram ao Brasil em 1849 e assumiram diferentes trabalhos até que pudessem fundar seu primeiro colégio, no final do século XIX” (LEONARDI, 2011, p.105). Já as irmãs de São José de Chambéry, que chegaram ao país em 1857, fundadoras do prestigiado Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Itu, “[...] vieram para o Brasil a convite do bispo, o qual já havia providenciado o prédio e toda assistência necessária à instalação do Colégio naquela cidade para o atendimento de meninas da elite”. Tais distinções constituem em paradoxos revelados por documentos conservados pelas Congregações durante o século XIX. (LEONARDI, 2011, p. 106)

Ao analisar o relatório do CERIS (Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social) de 1965, Leonardi (2011), constata que o maior número de escolas confessionais surgiu após a Proclamação da República, sendo possível perceber também que o início do aumento de Congregações Femininas docentes vindas para o Brasil dá-se na

segunda metade do século XIX, conforme a tabela abaixo:

Tabela 7: Número de Congregações, Ordens e Institutos femininos por período de chegada ao Brasil

Período	Numero de Congregações, Ordens e Institutos
1733-1742	03
1849-1879	17*
1900-1965	196
Total	214

*Outras seis congregações foram fundadas aqui no Brasil

Fonte: adaptado de Leonardi (2006, p. 1256).

O período de 1922 a 1962 é caracterizado por Azzi e Klaus (2008) como sendo o de maior influência dos institutos frente às entidades clericais, visto que muitos seminários e paróquias foram assumidos por religiosos atuantes no assistencialismo, embora mantivesse a educação como atuação de referência, ao que se atribui a defesa de valores tradicionais.

Outro fato relevante é o número expressivo de congregações femininas que se instalaram no Brasil até 1920, que chegou a 52, sob os institutos masculinos²¹. Oriundas de países como França, Itália, Alemanha, Bélgica e Espanha e, em menor número, da Polônia e Portugal e instalando-se no centro-sul e nordeste do país. Os autores explicam a fundação de congregações diocesanas por padres ou freiras de origem estrangeira, “[...] pela origem nos núcleos coloniais do sul do país, ou ainda pela própria exigência da Santa Sé, impondo-lhes a adoção de regras e costumes monacais típicos da Europa” (AZZI; KLAUS, 2008, p.532) devido a estas implicações somadas a falta de recurso humano e financeiro, estes grupos foram menos difundidos.

Na primeira metade do século XX, acordo com Azzi e Klaus (2008), algumas congregações já sinalizavam certo distanciamento do conservadorismo dominante como os Dominicanos:

²¹Dentre as congregações masculinas que chegaram ao país e que mencionavam, explicitamente, a educação como finalidade da organização, estão: Sociedade de Instrução São Francisco de Sales; Maristas; Sociedade do Divino Salvador; Ordem dos Clérigos Regulares de São Paulo; Irmãos das Escolas Cristãs; Congregação dos Sagrados Estigmas de Nosso Senhor Jesus Cristo. Para outras congregações, a educação está em meio a outras atividades de conversão e apostolado: Ordem dos Eremitas de Santo Agostinho; Missionários Filhos do Imaculado Coração de Maria; Sociedade do Verbo Divino; Ordem dos Recoletos de Santo Agostinho; Oblatos de São Francisco de Sales; Missionários do Sagrado Coração de Jesus; Padres de Nossa Senhora de Sion. A maioria dentre elas, entretanto, visam outras formas de ação na qual a educação pode estar compreendida como, por exemplo, missões, propagação da fé, catequese, imprensa. Este é o caso das seguintes organizações: Ordem dos Pregadores; Congregação do Espírito Santo e do Imaculado Coração de Maria; Sociedade do Apostolado Católico; Pia Sociedade dos Missionários de São Carlos; Sacerdotes do Sagrado Coração de Jesus; Congregação do Santíssimo Redentor; Ordem Premonstratense; Ordem Basiliense de São Josafat; Missionários de Nossa Senhora da Salette; Terceira Ordem Regular; Ordem dos Irmãos Descalços da B.V.M. do Monte Carmelo; Missionários da Sagrada Família; Congregação da Santíssima Cruz e Paixão de Nosso Senhor Jesus Cristo (LEONARDI, 2011, p. 126).

Duas são as características principais da atuação dominicana. Em primeiro lugar, a formulação do pensamento católico em moldes modernos, oferecendo respostas ou pistas para uma convivência saudável na vida urbana, sem perder a dimensão do compromisso social. Em segundo lugar, a organização dos movimentos de apostolado para os jovens, em termos de correspondência às suas aspirações e projetos de plena realização pessoal e transformação da sociedade. Daí, em consequência, o grande fluxo de rapazes de classe média urbana para a vida religiosa (AZZI; KLAUS, 2008, p. 531).

Isto significa que o movimento de renovação católica conta com o interesse e empenho de algumas congregações em desencadear ações pastorais e catequéticas que permitissem a aproximação de diferentes fiéis, envolvendo todos os membros da família católica, desde pais, moços, adolescentes e crianças. Este é o cenário no qual se movimentam as ações da Igreja Católica no sentido de recompor o seu poder na sociedade republicana, utilizando-se, particularmente da expansão da rede escolar católica sob a instrução das congregações religiosas femininas. Nele se insere a Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado, caracterizada pelo carisma de ruptura com o mundo e a aceitação de um novo modo de vida, instituído pela nova família religiosa escolhida:

O lugar ideal pra a mulher consagrada era o convento, e a permanência fora dele era sempre considerada como um risco para a vocação. Mesmo entre as missionárias, cujo apostolado externo era recomendado, não faltavam advertências a esse respeito, como se lê no Exame de Consciência da Missionária: “se procurou andar com gravidade e mortificação da vista, especialmente na rua”. Nesse mesmo exame, a ser feito nos dias de retiro, merece destaque este ponto: “se perdeu tempo, e falando, principalmente como homens, deixou-se de ficar, nas vistas, mais tempo do que pedia a sua missão” (AZZI; KLAUS, 2008, p. 534).

Tais estudos mostram que as congregações e institutos são diferentes entre si, conforme demonstra a historiografia da Igreja. Sobretudo, indica que o projeto de romanização e expansão religiosa do catolicismo levam-nos a formular hipóteses em torno da existência de um sistema educativo católico homogêneo e bem estruturado, apesar das distinções conservadas em cada congregação. Em outras palavras, pode-se dizer que, em que pese as variações no carisma e missão das ordens religiosas, haveria em comum um discurso unificado quanto ao papel e objetivo da educação católica e, por consequência, das escolas católicas em todo país. Nesse sentido, em Goiás e em Ipameri, tais interesses e finalidades resultaram na vinda das Missionárias de Jesus Crucificado e na implantação do Educandário Nossa Senhora Aparecida. Notadamente, a entrada destas congregações no início do século XX aponta para uma seara diversificada de intenções e ações, visto que a abertura de escolas dar-se-ia em locais escolhidos pelo desenvolvimento social e econômico, mas não apenas. A

articulação de uma elite católica também seria fundamental para a mediação entre as autoridades católicas e as lideranças da igreja local. A própria comunidade seria a principal responsável por estruturar e prover a congregação, como contrapartida, receberia uma escola para a educação de seus filhos fundamentada nos princípios da fé e da civilidade. Estas são as circunstâncias que possibilitaram a presença das Missionárias de Jesus Crucificado e do Educandário em Ipameri, conforme será pormenorizado a seguir.

3.2. Missionárias: Origem, Ideário Religioso e Projeto de Evangelização

A Congregação Missionárias de Jesus Crucificado teve início em meados da década de 1920 em Campinas, São Paulo, idealizada por Dom Francisco Campos Barreto e Madre Maria Villac. Ele em Pelotas – RS já atuava como bispo da diocese, sendo transferido para Campinas por ocasião de sua nomeação como 2º Bispo. Na nova diocese conheceu Maria Villac, juntamente com um grupo de irmãs que partilhavam do mesmo ideal catequético.

Madre Maria Villac, na expectativa de oficializar a Congregação, apresentou a Dom Barreto o regulamento do grupo que tinha por premissa a catequese, visitas às famílias carentes, socorro material, orações, exercício da Via-Sacra, sendo o mesmo aprovado, confirmando o trabalho já realizado pelas irmãs junto à população. A partir desse ato, o que antes era uma Associação tornou-se Congregação, oficializada em 3 de maio de 1928, denominada Missionárias de Jesus Crucificado. O decreto de sua fundação determina:

Fazemos saber, que, depois de praticamente reconhecer as bênçãos e vantagens dos piedosos trabalhos da Associação das Missionárias de Jesus Crucificado, funcionando nesta episcopal cidade, com estatutos por nós aprovados, atendendo às santas inspirações, julgamos conveniente assegurar o futuro dessa importante Obra de piedade e zêlo, erigindo-a em Instituto religioso e regular sob o nome de Missionárias de Jesus Crucificado. Tendo pois, em vista a maior glória de Deus e a santificação das almas, após o beneplácito da Sagrada Congregação do Religiosos, datada de 26 de março de 1928, em cumprimento do canon 492, nesta episcopal cidade de Campinas, depois de madura consideração em presença de Deus e em virtude da presente letra, erigimos canonicamente ereta uma congregação religiosa sob o nome de “Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado” para senhoras, que destinando-se a várias obras de zêlo, especialmente se dedicarão a fundar centros de catecismo nos bairros mais difíceis da cidade e visitarão espontaneamente os doentes e famílias pobres e suspeitas de infiltração herética e que não souberem cumprir os seus deveres religiosos. Para mais facilmente cooperarem no ensino do catecismo às crianças e na pratica religiosa dos adultos empregarão também as santas indústrias de caridade cristã, para cuja realização contarão com os benfeitores do Instituto. (COR UNUM, 1967, p. 43-44).

Ao mesmo tempo, desencadeou-se a expansão de suas atividades para todo o Brasil incluindo países como: Angola, Chile, Equador, Nicarágua, Bolívia e Paraguai.²² Com isso, o número de adeptas aumentou, incluindo a recepção de moças negras e indígenas denominadas Irmãs Oblatas²³. Estas tinham a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos religiosos sem perder suas raízes e valores culturais isto porque “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” o que incidia na conduta das oblatas.

Esse tipo de congregação feminina era bastante incentivado pelos bispos em diferentes dioceses e prelazias no Brasil, pelo potencial pastoral, catequético e educativo das irmãs que se dispunham a viver o ideal da vida missionária. Azzi e Klaus (2008), explica, por exemplo, que o Instituto das Missionárias teve uma expressiva expansão já nas três primeiras décadas do século XX atuando em vários estados do país e desenvolvendo várias formas de apostolado, justificada pelo seu “caráter moderno e atual, confrontando-se com a maioria das congregações e ordens femininas da época”, os serviços da congregação era conclamado em diversas localidades. Contudo, mesmo mantendo os aspectos tradicionais, como já caracterizados anteriormente, a Congregação demonstrou ser sensível e aberta as mudanças por quais passaram a sociedade e a Igreja Católica.

Ao anunciar tais mudanças, Azzi e Klaus (2008) revelam outro elemento deste diferencial, além da abertura do instituto para as candidatas “de cor”, a Congregação optou pela dispensa do hábito para o exercício do apostolado quando ultrapassados os muros da clausura. No lugar do tradicional “hábito”, composto por peças de um manto longo para cobertura total de todas as partes do corpo, as missionárias tinham a liberdade de optar por uma roupa mais despojada e melhor adequada ao ambiente externo onde atuavam e realizavam as atividades pastorais.

²²Disponível em: http://www.mjc.org.br/joomla2/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=2
Acesso em: 12/02/2012

²³ As Oblatas internas embora sejam verdadeiras religiosas, constituem no Instituto uma secção a parte, considerando que delas não se exigem as letras e nenhuma missão na sociedade, mas somente nos trabalhos domésticos, o que não impede de prestar seu curso nos trabalhos externos, quando reclamadas pela Madre. Haja todo o cuidado para evitar qualquer conflito de jurisdição entre a Mestra de Noviças e a Ecônoma, que dirige as Oblatas no serviço da Casa (COR UNUM, 1967, p. 74).

Figura 1: Visita a uma comunidade de Ipameri, 1937.



Fonte: Arquivo Inativo Administrativo
Regional de Goiânia.

Conforme referenciado por Azzi e Klaus (2008) as Missionárias “[...]conseguiram também conservar e expressar melhor seus dons de feminilidade, mostrando-se, em geral, espontâneas, simpáticas, acolhedoras e informais”, o que fora subsidiado pela clausura mais flexível e o acesso menos formal como o exigido por outras ordens. Nesta perspectiva o autor enfatiza que diante uma “[...] sociedade em que a urbanização e a democratização caminhavam a passos largos, as missionárias mostravam ter captado os sinais dos tempos, procurando dar uma resposta cristã mais atualizada ao chamado ‘mundo moderno’”. (AZZI; KLAUS, 2008, p. 536)

Na carta enviada a Roma, em 25 de dezembro de 1927, Dom Barreto evidencia alguns aspectos da Congregação no intuito de justificar ao Santíssimo Padre Pio XI a atuação benéfica desta Associação que se erguia:

[...] sob nome de Missionárias de Jesus Crucificado e que se ocupa com grande proveito da Igreja e das almas, em fundar centros de catecismo nos lugares mais difíceis da cidade, em visitar as famílias pobres e suspeitas de infiltração herética e que não sabem cumprir os seus deveres religiosos; em visitar os doentes para preparar os mesmos a receberem os sacramentos; em visitar e catequisar nas prisões e asilos e casas de caridade onde não existem Irmãs religiosas em dirigir escolas profissionais femininas, em trabalhar a favor da boa imprensa e outras necessidades religiosas e sociais, que pedirem o seu zelo. Excelente já é o resultado de seus trabalhos. As Missionárias atuais ocupam-se da catequese de 1.500 meninos em 15 centros e visitam cerca de 300 famílias por mês, etc.. Fazem tudo sob a nossa direção, tendo o fundamento na piedade verdadeiramente cultivada por todas as Missionárias, já em grande número. Como se vê, sou eu o fundador pela graça de Deus e o beneplácito e a benção de V. Santidade, tenho a principal cooperadora na jovem piedosa, Maria Villac e outras boas companheiras. O hábito será azul marinho, lembrança da Virgem Puríssima, com o rosário e o cordão vermelho, símbolo do zelo e um véu preto na cabeça. Este é o uniforme interno, devendo levar fora de casa, nas obras de zelo, o vestido de senhorita de boa família, para facilitar o acesso das Missionárias nas casas, certamente, difíceis a uma Irmã, coisa já aprovada pelo Santo Padre Pio X a respeito das Damas Catequistas Espanholas (COR UNUM, 1967, p. 40-41).

A Congregação, desde a sua origem teve por missão evangelizar e catequizar, trabalho este realizado inicialmente em meio aos operários e pobres. Diante do perceptível o número de desvalidos, era sob estes indivíduos que tanto Madre Maria Villac quanto Dom Barreto dirigia seus olhares. As ações das missionárias eram realizadas nos mais diferentes lugares, casas, locais improvisados e de difícil acesso, não importava o meio e sim a “salvação das almas”, deixando evidente que o serviço pastoral da Congregação era amplo e não se limitava aos atendimentos nas casas em que se instalavam. Segundo a fundadora, o papel da Congregação frente à população "A necessidade da Igreja é a das senhoras: pé na rua. As senhoras foram chamadas para o trabalho das almas, tendo por clausura a rua e a casa dos mais necessitados" (COR UNUM, 1967, p. 61). Assim anunciado, as irmãs realizavam seu apostolado com os trabalhadores, nos quartéis, com órfãos e idosos.

Outra função delegada à Congregação foi à administração de colégios, a princípio direcionados para o atendimento da elite da cidade e combatiam, fortemente, as ideologias que poderiam ameaçar a fé cristã. Tais indicativos foram analisados na pesquisa de Ramos (2002) sobre o Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, fundado em 1932, na cidade de Uberlândia/MG, pela mesma Congregação e que fora também convidada a combater as ideias comunistas que se alastravam pelo país, assim elas tinham o dever de educar as crianças com bases na fé cristã e combater ideologias comunistas e maçônicas.

De acordo com a história das Missionárias era notório o afastamento da população da fé cristã. Caberia às Missionárias “[...] dinamizar o ensino religioso, difundir a religião e

também, participar do poder público” validando a assertiva de um apostolado que vai de encontro de “suas almas” e começava a coincidir com as limitações da Igreja no Brasil pautadas nos ensinamentos da *Encíclica Rerum Novarum* (Revolução) de Leão XIII de 15 de maio de 1891 que, “[...] não constituíam preocupações para a cúpula religiosa brasileira, que se mantinha afastada, indiferente aos problemas operários, resultantes da passagem de uma economia agrícola para um industrial”. Situação esta já apontada anteriormente, mas em situações de conflitos entre economia e política, o que amplia o campo da pesquisa para inserção da Igreja nesta disputa de interesses.

Outra evidência de que o apostolado catequético da Congregação tinha um duplo fim, fora registrado na entrevista da Irmã Elza Marquês, formada no Curso Normal pelo Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora Aparecida em 1950 e posteriormente educadora no mesmo:

Os objetivos da Congregação não eram prioritariamente educacionais, mas a educação era o veículo de entrada nas cidades para a realização da pastoral. O fundador dizia que havia a pastoral direta, objetivo principal, atendido, às vezes, por meio da pastoral indireta, que envolviam as obras em educação, pensionatos, creches, que eram o pretexto para se instalarem na cidade, tendo em vista a comunidade. O grande carisma da Congregação é ir em busca dos mais necessitados, nos lugares mais difíceis da cidade, prioridade definida pelo fundador (QUINAN, 1999, p. 35).

De Campinas/SP para outras regiões do país, após o devido cumprimento do tempo de apostolado e noviciado na “Casa Generalícia”, (considerada o berço da formação das religiosas), partiram os grupos de freiras imbuídas com seu espírito missionário para a formação de suas Casas²⁴. No estado de São Paulo, instalaram-se em Araras, Amparo e Itapira; Minas Gerais em Uberlândia, fundando o Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, em 1932; Bahia em Salvador; Goiás, em Ipameri, fundando o Educandário Nossa Senhora Aparecida em 1936 e, no Piauí, fundando o Instituto Dom Barreto, em 1944, na cidade de Teresina, como nos conta a História das Irmãs.

Ipameri foi a primeira cidade em Goiás a receber as Missionárias de Jesus Crucificado, fato este que tornou mais auspicioso os tempos áureos desta cidade que viria a se tornar referência no cenário estadual. Ipameri seria um local propício para esta propagação por estar situada em uma região estratégica da Diocese de Goiás e por ter a sua prosperidade vislumbrada pela presença da Estrada de Ferro Goiás desde 1922, contar com uma produção agropecuária expressiva e pela emergência do comércio urbano administrado principalmente

²⁴O primeiro local a receber as Missionárias, que em sua maioria é organizado pela sociedade local. Nelas as freiras vivem e trabalham até que um local adequado seja erguido.

por imigrantes que ali se instalaram (QUINAN, 1999) ²⁵.

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.

A vinda da Congregação para Ipameri foi incentivada e mediada por Dom Emanuel Gomes de Oliveira, Arcebispo de Goiás. O líder da Arquidiocese Goiana, tão logo percebeu as possibilidades neste campo promissor que se tornara Ipameri, organizou, juntamente com o vigário da paróquia local, um seleto grupo da sociedade católica, para propor e planejar a instalação de um colégio católico, tido como o objetivo principal para a atração da Congregação religiosa à cidade.

Contemplou a promissora cidade de Ipameri, tão rica de lares cristãos e estes tão enriquecidos por uma prole imensa, forte e inteligente. O bom e zeloso Pastor, notou a lacuna imensa, na vida espiritual e social da cidade: a ausência de um Colégio dirigido por Religiosas par suas criancinhas. Depois de dizer a Nosso Senhor a aflição de sua alma, ante esta necessidade de seus filhos ipamerinos na festa do Divino Espírito Santo, fala a algumas pessoas depois da novena do desejo que tem de arranjar Religiosas para abrirem um Colégio em Ipameri. (Livro Histórico do Educandário p.01)

Ainda, segundo a narrativa histórica da institucionalização do Colégio, detalha que:

Em 11 de junho de 1935 o dedicado Pastor reúne na Casa Paroquial algumas senhoras e senhores e mostra-lhes ser preciso chamar as Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, de Campinas, Congregação brasileira e em franco progresso para a realização de seu desejo. Ao ouvir as palavras do zeloso Arcebispo, aqueles pais cristãos a ele se unem naquela prece ardente: “Enviais Senhor, as Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado a Ipameri, pois são muitos nossos filhos e não há aqui Colégio católico para eles (Livro Atas da Fundação do Colégio Nossa Senhora Aparecida, p. 01).

Tão logo o Arcebispo expõe suas expectativas, uma Comissão Central fora organizada com a finalidade de captar recursos para a “Construção do futuro *Collégio* das *Irmans* Missionárias de Jesus Crucificado”. Neste mesmo dia, cercado de um apelo de

²⁵ A professora Juliana Maria Corallo Quinan, realizou a pesquisa A Escola Normal do “Colégio das Freiras” (Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora Aparecida) – Histórias de uma Escola em Ipameri Goiás, PUC/SP, 1999. (Dissertação)

empenho às famílias ipamerinas em organizar um ambiente que “além da casa, o mobiliário e material necessário à instalação de um educandário” fosse preparado, registra-se a diretoria dos “Trabalhos Pró Construção do Colégio” fato este autorizado por Dom Emanuel Gomes de Oliveira e pelo Vigário Theodoro Estalayo. A diretoria ficou assim constituída

Presidente a Sr^a. D. Edith Lopes Ceva; para Vice-Presidente – D. Maria Vaz Roquette; para Thesoureira – D. Othilia Ostini de Oliveira; para Secretária – D. Jurita Lenza Lopes que por pedido próprio foi substituída por mim, Isolina Martins de Paiva [...] (Livro Atas da Fundação do Colégio Nossa Senhora Aparecida, p.01).

Nos registros de Atas identificamos a referência de que sete encontros foram realizados no intuito de garantir a construção do novo Colégio. Em um destes encontros, o nome do Colégio foi sugerido por D. Maria Amélia Marot, sugestão aprovada por todos integrantes da comissão, sendo o novo estabelecimento denominado por Colégio Nossa Senhora Aparecida.

Ao lançar as bases para estruturar a vinda da Congregação à cidade, fora prometido ao fundador das Missionárias de Jesus Crucificado, D. Francisco de Campos Barreto, o terreno ao lado da Matriz para a construção do Colégio, compromisso firmado, inclusive com o auxílio para a manutenção e construção do mesmo. Inicialmente as irmãs ocupariam provisoriamente o edifício pertencente à prefeitura.

O espírito visionário do Arcebispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira pode ser averiguado nos registros referentes ao segundo encontro da comissão:

[...]Disse mais que à maneira dos bons collegios da Capital Paulista (como o Collegio Archidiocesano que em sua quinta no alto de St^a. Anna), o collegio que vai se fundar em Ipamery deve pensar na aquisição de uma chácara, dotada de piscina, onde a creançada possa passar o dia ao ar livre se refazendo das canceiras dos trabalhos escolares. Para terminar, presenteou as associadas com um projeto do Monumento Nacional dos Pyrineus a ser erigido em Goyaz dizendo S. Excia. Ser o presidente de honra da comissão promotora desse grandioso “Padrão de fé e patriotismo” (Livro Atas da Fundação do Colégio Nossa Senhora Aparecida, p. 02).

Nas relações e mediações formalizadas para a instalação da Congregação e a construção do Colégio, verificou-se indícios de diferentes interesses entre o município de Ipameri e a Igreja Católica visto que esta última tem a intenção de ampliar seu campo de atuação e para tanto a aquisição de espaços físicos corrobora para que estes projetos sejam desenvolvidos.

Por mais que os discursos em torno da implantação dos colégios confessionais católicos femininos acerquem-se de motivos relativos à educação feminina, no sentido de

prepará-las para a função de esposa e mãe, leia-se incubadora de indivíduos fortes e saudáveis, com o intuito de atender a nação brasileira, é necessário que analisemos também as relações que se estabelecem entre o Estado e a Igreja Católica que comungavam os mesmos objetivos para afastar seus fiéis das ideias modernas e das propostas da educação laica, projeto este balizado por meio da educação.

Como a Igreja já não contava com a tutela do Estado, após a Proclamação da República (1889,) era imprescindível que se criassem condições para o fortalecimento de suas ações, assim coube aos colégios e internatos católicos prestarem tal serviço, uma vez que tinham um caráter educativo para a elite, mas também atendiam as crianças pobres.

Neste sentido, a Igreja acaba por assumir uma função política de religião:

A função política de da religião é mais complexa do que tomar posições em relação à questão política partidária de modo direto ou a uma instituição religiosa específica. Ela consiste em unir fé e vida por meio da articulação existente entre os conceitos que desenvolve e as ações desencadeadas, ou seja, eles se dão no aspecto ideológico e são geralmente traduzidos pela valorização e o desenvolvimento de temas como: honestidade, franqueza, integridade, solidariedade, tolerância os quais desencadeiam atitudes que podem ser compreendidas individualmente como amar o próximo, respeitar a religião do outro cumprir a lei e outros (TOLEDO *et al.*, 2012, p. 33).

Com este discurso mais elaborado e percebido principalmente na implantação de disciplinas como o Ensino Religioso, é possível perceber as entrelinhas de uma incompatibilidade inexistente ente Estado e Igreja, uma vez que o pensamento de alguns intelectuais católicos seria alinhado com o governo. A contribuição do grupo católico nos debates sobre a educação e na formulação de políticas públicas que contribuíram para uma notória renovação escolar, mesmo que não tenha sido tão eficaz.

Contudo, a percepção de atuação destas esferas em nível micro nos remete aos interesses da igreja, representado em Ipameri pela diocese na pessoa de Dom Emanuel que buscou limites seguros para a disseminação do sistema de crenças do catolicismo por meio da organização sociedade ipamerina que via na implantação do Colégio um meio de garantir a seus filhos uma educação refinada sem, no entanto, colocar em risco os bons costumes, por se tratar de uma ordem religiosa, pois as ideias católicas apresentavam uma concepção de sociedade, poder político e relações familiares que eram convenientes à forma de vida da oligarquia predominante na cidade que comungava com a formação voltada para o civismo como força para a implantação de uma “Nação”, pois queriam uma educação católica voltada para a obediência e respeitar a ordem constituída.

3.3. A Organização e as ações do movimento Pró-Construção do Educandário

A década de criação do Educandário nos abre uma janela para que seja observado e destacado o papel desempenhado pela figura feminina. Num tempo em que sua educação pautava-se em tecer prendas domésticas, principalmente para as meninas com menor poder aquisitivo e a formação para o magistério era privilégio daquelas que os pais eram detentor de posses, a Revolução de 30 começa propiciar mudanças neste cenário formativo, pois dentro do espaço escolar as meninas passam a ter o conhecimento no campo das artes e da música e fora da escola a mulher começa a ganhar espaço e direito, como o direito ao voto.

A mobilização da população e da Comissão para receber as Missionárias foi notável, os fatos eram transmitidos pelo jornal local e os murmúrios que antecedem a vinda das Missionárias reforçam o trabalho de todos os envolvidos neste empreendimento tão aclamando, mobilizando a cidade para bem acolher as irmãs em uma casa confortável e com um mobiliário digno de conforto. Nesta perspectiva o jornal assim registra,

É bastante promissor o movimento social que se opera entre nós, objetivando a próxima instalação do colégio de freiras nesta cidade, assunto esse a que já temos feito reiteradas referências em edições anteriores. Estamos seguramente informados de que as listas de donativos em benefício do almejado empreendimento já contam elevado número de assinaturas, correspondentes apreciáveis quantias (O Ypameri, 1935).

De acordo com os registros feitos tanto nos jornais, é notória que a expectativa da população em receber as Missionárias incidia na motivação por uma educação pautada nos preceitos de uma filosofia cristã, que orientariam as crianças nos preceitos morais, concomitante a esta ótica a cidade seria beneficiada devido ao progresso que a colocaria em status de cidade desenvolvida. O investimento das famílias que compunham a elite da cidade foi alto e se manteve desde a organização da primeira casa até a conclusão do novo Colégio, fato este verificável nas listas em anexo ao Livro Atas da Fundação do Colégio Nossa Senhora Aparecida.

A comissão organizada por D. Emanuel era composta por distintas mulheres da sociedade ipamerina e as mesmas contavam com o trabalho de um grupo de irmãs vindas de Campinas para elevar o sistema educacional local reforçando a crença de que os “bons costumes” e a manutenção familiar dependiam da educação escolar.

Imbuídas deste espírito de evolução a comissão a velha casa estava pronta para receber as Missionárias,

Terminados os concertos urgentes, D. Edith Lopes Ceva, D. Filhinha Junqueira Lopes para lá se dirigiram e entregaram-se à limpeza do velho e quasi arruinado solar de seus avós. Gretas de largura de dois dedos, foram limpas, raspado o assoalho [...] Tudo ficou limpo que parecia um convento de verdade. Todo enfeitado de flores, lindo forros de bordado, camas arrumadas com apurado gosto, os móveis da sala de visitas e da sala de jantar em seus lugares, a cozinha, com ótima bateria de alumínio, e o fogão com os gravetos, o fósforo à mão ar o café do 1º dia da Missionária em Ipameri. Em improvisada capelinha, na sala mais apresentável da Casa, já esperava as Missionárias do Instituto Paulista a Virgem de São Paulo – Nossa Senhora Aparecida [...] (Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida, p.30).

Assim, a primeira fase para o recebimento e instalação das Missionárias estava concluída, ao povo caberiam comemorações e felicitações de boas vindas às irmãs. Os dias que sucederam a sua chegada transcorreram com muita reciprocidade, visitaram o Quartel, acompanhadas por outras senhoras, a fim de retribuir a calorosa recepção, receberam visitas no Colégio e no terceiro dia na companhia de D. Emanuel, as Madres Rita de Maria de Santíssima Trindade e Isabel dos Espinhos de Jesus visitaram a nova Matriz e o terreno onde seria erguido o Colégio.

É valido ressaltar que segundo informações contidas no Livro Atas da Fundação do Colégio, outras senhoras se uniram a Comissão responsável por angariar os recursos para construção do colégio, são elas: D. Maria Christina Vaz, D. Maria Bernardina de S. José, D. Herminia Edreira, D. Luiza de Almeida e Silva, D. Eulina de Sousa, D. Aurelia Edreira, D. Irinê Leão Bomfim, D. Filhinha Lopes, D. Elzeburga Cordeiro, D. Jurita Lenza Lopes, D. Nair Barbalho, Maria Alice Costa, Cyra Palmershon, D. Maria de Lourdes Costa e Mayda Costa.

No terceiro encontro da Comissão, datado do dia 21 de julho de 1935, e, tendo por local a residência do Major Aristides Rodrigues Lopes, o primeiro ponto explanado foi as necessidades primárias para a “remodelação do prédio da prefeitura” a fim de receber as Missionárias com os devidos materiais de uso doméstico e pedagógico seria necessária a quantia de 20:000 \$ e neste sentido estipulou-se quantias a fim de que a população contribuísse de acordo com suas posses, com valores de 50\$ a 500 \$²⁶.

Na quinta reunião, ocorrida aos 28 dias do mês de agosto de 1935, na Igreja Matriz, foi realizada a primeira coleta de donativos. Neste dia arrecadou-se:

²⁶**REAL:** Período Colonial até 07/10/1833. Era conhecido popularmente como Réis. R (até 07/10/1833). **MIL RÉIS:** Vigorou a partir do Segundo Império. Rs (08/10/1833 a 31/10/1942). **CRUZEIRO:** Em 1942, com a inflação durante a 2ª Guerra, o Real vira Cruzeiro e 3 zeros são cortados. Cr\$ (01/11/42 a 12/02/67).
Fonte: <http://www.educacional.com.br/reportagens/dinheiro/brasil.asp> Acesso em 15/11/2012.

Tabela 8: A primeira arrecadação do Movimento Pró-Construção do Educandário.

Responsável pela Lista	Valor entregue
D. Herminia Edreira	2:080\$000
D. Aurelia Edreira	1:700\$000
D. Isolina Martins de Parva	1:000\$000
D. Filhinha Lopes	850\$000
D. Mariquinhas Marot	500\$000
D. Othilia Ostini de Oliveira	545\$000
D. Nair Barbalho	350\$000
D. Eulina de Sousa	225\$000
D. Maria Helena Paranhos	100\$000
D. Maria Vaz Roquette	100\$000
D. Maria Christina Vaz	100\$000
TOTAL	7:550\$000

Fonte: Livro Atas da Fundação do Colégio Nossa Senhora Aparecida, 1935.

As reuniões seguintes tiveram o mesmo cunho financeiro, o que se alterava eram os valores arrecadados que passaram a ser menores e outros “associados” que aderiram ao movimento. Com esta dinâmica, até a chegada das Missionárias a Ipameri, o movimento Pró-Construção do Educandário contabilizou as seguintes quantias.

Tabela 9: Valores arrecadados pelo Movimento Pró-Construção do Educandário 1935-1936.

Data da Reunião	Valor repassado
28 de agosto de 1935	7:550\$000
29 de setembro de 1935	3:709\$000
15 de dezembro de 1935	2:369\$000
26 de janeiro de 1936	2:200\$000
TOTAL	15:828\$000

Fonte: Livro Atas da Fundação do Colégio Nossa Senhora Aparecida, 1935.

Os valores arrecadados tornavam evidente o empenho das partes interessadas na implantação do Colégio, do grupo que se responsabilizou diretamente por toda a organização e estruturação da primeira casa, bem como a mobilização dos fiéis para a participação da população que se dispôs a doar, segundo suas posses, mas com um mesmo espírito de adesão aos valores e princípios cristãos.

Ao caracterizar estes colaboradores foi relevante no sentido de perceber: Qual a clientela atendida neste estabelecimento ao iniciar seu funcionamento? Qual o contexto e as circunstâncias da vinda das Missionárias? Quais teriam sido as primeiras atividades educativas das missionárias no Educandário?

3.4. De Campinas para Goiás: a chegada e a expectativa de um novo tempo

Figura 2: Nossa Madre –1948



Fonte: Arquivo pessoal Maria Cecília Lopes.

No dia 19 de fevereiro de 1936, desembarcam na cidade Ipameri oito Irmãs da Congregação Missionárias de Jesus Crucificado: Isabel de Almeida Campos – Madre local; Cybelle Aquino Salles 1ª Consultora; Izaltina de Oliveira Leme 2ª Consultora; Ana Porto; Olga Balestro; Lúcia Maria e Efigênia Maria com a Missão de educar.

Na Ata da Sessão Inaugural do “Collegio Nossa Senhora Aparecida”, (1936) foi possível validar algumas informações poetizadas e ilustradas pelas Irmãs no Livro Histórico do Educandário, confirmando dados como o nome civil e nome religioso das missionárias que vieram para Ipameri a serviço da Congregação.

Tabela 10: Registro das Primeiras Missionárias em Ipameri

Nome de Batismo	Nome Religioso
Madre Isabel de Almeida Campos	Madre Isabel Maria dos Espinhos de Jesus
Cybele Aquino Salles	Irmã Cybele Maria de Jesus Amarrado
Izaltina de Oliveira Leme	Irmã Izaltina Maira do Divino Coração
Ana Porto	Irmã Ana Candida de Jesus Injuriado
Olga Balestro	Irmã Olga Maria da Divina Eucharistia
Lucia Maria	Irmã Lucia Maria de Jesus Prisioneiro
Efigênia Maria	Irmã Efigênia Maria da Purificação de Maria

Fonte: Livro Atas da Fundação do Colégio Nossa Senhora Aparecida (1935 p.9 e 10)

A chegada das religiosas também fora divulgada com destaque no jornal da cidade:

Chegaram as religiosas que dirigirão nesta cidade, o Collegio Nossa Senhora Aparecida. S. Excia. Revma. O Snr. Don Emmanoel Gomes de Oliveira, recebe pessoalmente em sua archidiocese, as Irmãs do Instituto brasileiro das Missionárias de Jesus Crucificado, originário de Campinas.- Procedentes de Campinas, São Paulo, desembarcaram aqui quarta-feira da semana transacta, 19 do andante, as religiosas que instalarão hoje, nesta cidade, o Collegio Nossa Senhora Aparecida. Facto auspicioso assegurador de progresso especialmente progresso moral e espiritual e, em consequencia, de paz e tranqüilidade, Ypameri assistiu-o suspensa num frêmito de alegria. [...]Concebendo-se, porém, a idea de que, para sanar a sociedade hodierna, indisciplinadamente entulhada na rotina costumeira dos movimentos insurretos, para atender ao brado clamoroso que ondeia nas multidões, só se encontraria a verdadeira remodelação social volvendo todos os esforços para essa sociedade em miniatura – a escola, e sobretudo, a escola religiosa. Confirmado o nosso parecer, vemos que em toda parte do mundo, nesses dias que correm, floresce e frutifica no animo das nações o propósito de alicerçar sua grandeza na educação popular; e onde mais profundo penetra o desejo de fazer a gente grande e a terra prospera, os cuidados escolares tomam a frente aos cuidados administrativos. A par de tudo isso, foi assim que essa semente, tão oportunamente lançada, caiu em ótimo terreno, adubado pelos preceitos divinos e orvalhado pelo rocio benéfico de arrebóis felizes: - os da Religião. [...] Ao nos dispensar tão valioso e imprescindível auxilio, certamente terá divisado o fabuloso numero de infelizes, cujas inteligências se ofuscam e estiolam a míngua de luz e sobretudo enregeladas pelo frio de glacial indiferença e ignorancia religiosa, que, a despeito do alvorecer feliz de uma inteligencia exuberantemente forte, se engolfam no pantanal de pravante dos espíritos que se afastam de Deus! Gratos lhe somos pelo seu valioso auxilio, indubitavelmente um dos de maior valia para todos nós. [...] (O YPAMERI, 1936).

As boas vindas refletiram a expectativa da sociedade católica local na recepção da Congregação. Eram aguardadas enquanto educadoras e evangelizadoras. Fica perceptível os fatores que incidiam para uma educação marginalizada e desprovida de preceitos religiosos. Ao povo simples desta humilde cidade somariam a “influência benéfica e remissora das ilustres religiosas”, como referenciado no jornal de 1936, que alimentavam esperanças de uma educação que moldaria os homens do futuro de Ipameri.

Após a recepção na estação pelo Revmo. Sr. Pe. Teodoro Estalayo e pela comissão de senhoras da sociedade, as Missionárias foram recebidas na Igreja pelo Arcebispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira e pelo Revmo. Sr. D. Francisco de Campos Barreto fundador do Instituto. O Livro Histórico retrata na forma de narrativa toda a trajetória deste dia que se tornaria um marco na cidade. Encaminhadas as irmãs para a nova morada, foi proferido o discurso pela normalista Sta. Beatriz Marot:

Escalada a cumprir uma augusta missão, qual a de vos saudar em nome das senhoras ipamerinas, aquiescendo a tão honroso convite, outro sentimento não me impolga e anima que o de uma justa e intensa alegria. Assim sendo, prescindindo de escoreito, impecável estilo para , ao envez, em uma linguagem singela, vos expressar toda a efusão do sentimento que promana dos corações ipamerinos, ávidos da prosperidade de nossa terra que soergue agora de um letargo inquietador. [...] Conhecendo-se, porém, a idéia de que, *para sanar a sociedade hodierna, indisciplinadamente entulhada na rotina costumeira dos movimentos insurretos*, para atender ao brado clamoroso que ondeia nas multidões, *só se encontraria a verdadeira remodelação social*volvendo todos os esforços para essa sociedade em miniatura – a escola, e sobretudo, a escola religiosa. [...] Depois, *a verdadeira escola é somente aquela que desdobra a vida para a vida*, que a enobrece e que se torna responsável pelo seu próximo, que suscita nos homens que a rodeiam um movimento de ascensão até o nível mais alto que lhes é dado atingir. E como se poderia atingi-lo, sinão nesse ambiente favorável a eclosão da alma e do espírito da criança, imagem fiel de um lar cheio de vida, colméia feliz onde tudo sorri para o futuro? Porque, será para infância, primeiramente, que volvereis olhares compassivos, estendendo-lhes a mão dadivosa e deixando [...] *E como poderá proficuamente dirigir espíritos, amoldar carateres, formar corações sinão esculpindo neles o texto de uma lei indestrutível, porque é procedente de uma autoridade superior às convenções humanas?* Porque, construir sem se apoiar nessa base equivale a edificar sobre areia. *Os preceitos humanos não resistem por muito tempo à pressão do orgulho e da paixão se não recorrem à lei de Deus, única possuidora da verdadeira força moral.* [...]. Ao nos dispensar tão valioso e imprescindível auxilio, certamente *terá dividido o fabuloso numero de infelizes, cujas inteligências se ofuscam e estiolam à míngua da luz e sobretudo enregeladas, pelo frio de glacial indiferença e ignorância religiosa, que, a despeito do alvorecer feliz de uma inteligência exuberantemente forte, se engolfam no pantanal depravante dos espíritos que se afastam de Deus!* Gratos lhe somos pelo seu valioso auxilio, indubitavelmente um dos de maior valia para todos nós. [...] Em meio da alegria comunicativa que hoje se avassala de todos nós, vos apresentamos as nossas mui sinceras BÔAS VINDAS! (Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida, grifo nosso, p. 45)

O exposto tanto pelo jornal, quanto no discurso proferido por Beatriz Marot revelam traços de uma educação marginalizada e sem preceitos de religiosidade, uma comunidade desestruturada religiosamente, assim, como se registra no Livro Histórico. Ambos demonstram a importância atribuída às Missionárias na formação dos espíritos jovens da cidade no intuito de repassar os preceitos de uma educação pautada no catolicismo bem

como corromper toda e qualquer iniciativa de opiniões que poderiam abalar a estrutura familiar e política como o comunismo, visto que a época da inauguração do Educandário o país passava por significativas transformações econômicas, políticas e sociais que afetariam incisivamente a realidade de Ipameri.

3.5. O princípio: uma obra erguida por várias mãos e o despertar das vocações religiosas

Em Ipameri, o apostolado das Missionárias de Jesus Crucificado inicia-se tão logo a sua instalação na Casa provisória é concluída, seus trabalhos cujo fim especial consiste nas obras de assistência religiosa e social em benefício do próximo, é demarcado com o início das matrículas escolares. O Ypameri discorre a seguinte nota,

COLEGIO NOSSA SENHORA APARECIDA. A Diretora desta novel casa de ensino, pede-nos levar ao conhecimento de quem interessar que é importante o exame de classificação para o próximo ano letivo. Os referidos exames iniciar-se-ão no dia 26 e terminarão dia 29 do corrente. Durante estes dias os alunos deverão comparecer ao Colégio para esse fim, das 13 as 15 horas. As aulas serão iniciadas no dia 2 de março próximo. Para uniforme, etc., dirigir-se à Secretaria do Colégio. (O Ypameri, 1935).

Os trabalhos desenvolvidos sob o mandato da Madre Isabel caracterizado pela “Assistência Religiosa com cursos de exercícios espirituais” e devidamente anotado no Registro de trabalho do apostolado. Até o final de seu mandato, em 1940, foi marcado, como consideraram as Irmãs, pelo “pleno florescimento” em todas as instâncias de atuação dos apostolados Missionários, sendo limitada a transcrição fiel do mesmo devido “[...]o acúmulo de trabalhos, e, o espírito de humildade de nossas Irmãs, fizeram calar muitas e muitas cousas” (LIVRO HISTÓRICO DO EDUCANDÁRIO, p. 36) em face desta colocação, atribuímos que seria mesmo impossível transcrever na íntegra todo o trabalho empreendido pelas Missionárias, pois mesmo que os serviços no apostolado fossem distribuídos, as irmãs deveriam antes observar os deveres escolares estariam devidamente executado e somado a isso havia os hábitos religiosos, de oração e reclusão.

A fundação do Educandário em Ipameri, além de atender aos interesses da sociedade católica local, capitaneados pelo bispo Dom Emmanuel, coadunava com o propósito missionário da Congregação Missionária de Jesus Crucificado, representada na figura de Dom Barreto.

O Instituto foi fundado por causa do apostolado, congregações educadoras já existem muitas, logo eu não precisaria fundar mais outras. Assim falava nosso querido Pai Fundador em suas conferências às suas Filhas Missionárias e acrescentava: “Abrirão Colégios se tal for preciso para manter as obras do Instituto em determinada cidade” (LIVRO HISTÓRICO DO EDUCANDÁRIO, p. 45).

Os bispos de Goiás e de Campinas foram os intelectuais católicos que protagonizaram esse movimento de instalação da obra religiosa na cidade, materializada nas ações de cunho evangélico-pastoral e de instrução, por meio da fundação do Educandário, o qual em diferentes registros é denominado como “colégio”, mesmo nas atividades iniciais de concepção e de planejamento do visionário projeto. A alusão ao Educandário como um Colégio é representativa da projeção e da grandiosidade na qual se materializou na obra física da sede definitiva da instituição, uma referência ao ambicioso plano de expansão e consolidação da igreja católica na região.

A instalação do curso primário foi o primeiro passo do ambicioso projeto da Congregação em Ipameri. 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, conforme será caracterizado nos próximos tópicos.

3.5.1. Centro de Catecismo

Após tomar conhecimento dos bairros existentes, fundaram os Centros de Catecismo o Centro Sagrado Coração de Jesus dirigido pelas Irmãs Isaltina e Olga e o Centro Nossa Senhora Aparecida dirigido pelas Irmãs Cibele e Ana Cândida.

Com a primeira cerimônia de Primeira Comunhão realizada aos 18 dias do mês de dezembro de 1936 para 130 crianças, seguidos do costume apreendido na casa Generalícia, ao término da celebração realizava-se a parte festiva, com café e quitandas, no pátio do Colégio e ofertada pelas famílias amigas e Missionárias externas.

Os centros de catecismo foram idealizados com o intuito de transmitir as noções de conceitos, verdades e fé. Seriam mecanismos utilizados pelas religiosas para acompanhar teoricamente os avanços do mundo moderno. Em outro flanco e paradoxalmente a este

discurso apregoa o distanciamento das novas tendências “[...] ligadas às forças vivas da natureza, que haviam ocupado um lugar particular na antiga sociedade tipicamente agrária” (AZZI; KLAUS, 2008, p. 487), para isso exalta-se o conhecimento do Catecismo, que seria uma fonte resumida das doutrinas e dogmas cristãos católicos, onde seria prescrito os principais mandamentos, os sacramentos e os pecados capitais.

O movimento catequético, talvez tenha sido o mais difundido no Brasil por ter a missão de “[...]questionar o caráter fundamentalista do ensinamento religioso, resultante da sacralização do texto do catecismo, considerado intocável no seu conteúdo, e até mesmo na sua forma de apresentação” (AZZI; KLAUS, 2008, p. 488-89) o que incidiu sobre a discussão quanto ao método e material pedagógico, utilizando diversos instrumentos como congressos e cursos de formação, revistas catequéticas, passou ainda pelos debates do escolanovismo e adequou-se “com bastante imaginação”, as novas metodologias desta modalidade de ensino. Os autores salientam ainda que:

Como bispo de Campinas, Dom Barreto foi um dos primeiros a utilizar a colaboração dos leigos como catequistas na periferia da cidade, recomendando às moças da Associação de Jesus Crucificado que exercessem essa atividade. Posteriormente, um número significativo dela tornou-se o núcleo da congregação como o mesmo nome (AZZI; KLAUS, 2008, p. 493).

Mesmo que a participação dos leigos tenha ocorrido paulatinamente e com restrições por parte da Igreja, o Catecismo foi a primeira iniciativa a compor o ideário das Missionárias, fato este que se constata nas linhas do histórico do Educandário e as imagens que corroboram com estas assertivas.

O Movimento Catequético buscou tornar o ensino dos ideários católicos mais acessíveis e atraentes por meio de uma linguagem que coadunasse com a vida dos cristãos:

Num primeiro momento, a preocupação da doutrina, codificada em textos oficializados pela hierarquia eclesiástica para todo o Brasil. Procuraram fazer com que o aprendizado do catecismo, reduzido com frequência à decoração do texto, se tornasse uma tarefa menos cansativa e enfadonha para as crianças. Os catecismos oficiais eram compostos de perguntas e repostas. Ao mestre cabia a tarefa de ler fielmente as perguntas, e aos alunos a obrigação de saber de memória o texto da resposta. Somente quando o aluno sabia de cor o catecismo elementar estava preparado, de fato, para fazer a primeira comunhão (AZZI; KLAUS, 2008, p. 495).

Figura 3: Primeira turma de 1ª Comunhão, 1936.



Fonte: Arquivo Inativo da Congregação – Goiânia.

Em síntese, os autores apresentam que o Movimento Catequético se compôs em três momentos no intuito de remodelar a catequese: dogmática, sacramental e moral, para tanto se apresentou na seguinte perspectiva:

A primeira etapa do movimento teve uma finalidade marcadamente didática: tornar mais agradável o aprendizado da doutrina católica, tornando menos formal a apresentação do conteúdo, que permanecia intocável. [...] A segunda etapa do movimento foi marcada pelo esforço por vincular o ensino à vida, rompendo assim com o caráter marcadamente genérico e abstrato da apresentação tradicional. Dessa forma, o texto era elaborado a partir de uma história ou fato de vida, havendo em seguida o confronto com a exposição doutrinal. [...] Na terceira etapa do movimento é o próprio conteúdo das verdades que passa a ser modificado. Começa a ser utilizada na apresentação catequética a dimensão histórica. O ensino da doutrina é explanado como uma História da Salvação [...] (AZZI; KLAUS, 2008, p. 495-96)

Notadamente, a teoria idealizada pelo Movimento Catequético em seu amplo conjunto de iniciativas conseguiria modificar a forma de transmitir as doutrina católica, mas poderia modificar mais do que devia, poderia incidir sobre mudanças que não estavam nos planos clericais e estatais, mesmo que os conteúdos não indicassem questionamentos e problematizações por parte do aluno. O que se observou foi prevalência dos métodos e conteúdos tidos como tradicionais, até porque era por esta via que se mantinha a verticalização do conhecimento em que o professor é a figura central do processo ensino aprendizagem.

3.5.2. Os operários ou Associação de São José

No primeiro ano de funcionamento, o Educandário abrigava em uma de suas dependências, 63 operários dispostos a se prepararem para a Comunhão Pascal, turma esta que completou o ciclo de aprendizado em 21 de maio de 1936 seguindo os mesmos moldes de confraternização dos Centros de Catecismo.

Figura 4: Páscoa dos Operários – 1ª Turma nos fundos da casa velha, 1936



Fonte: Arquivo Inativo da Congregação – Goiânia

A Comunhão Pascal ocorreu nos anos seguintes, percorreram povoados e cidades agregando mais devotos a São José, sendo considerado pelas Missionárias o mais consolador e o perseverante entre todos os Apostolados Missionários, marcados com sua fita amarela.

Não menos importante o Apostolado Missionário era formado pelas Filhas de Maria:

Madre Isabel e suas filhas Missionárias sabiam bem que o edifício sólido e duradouro, precisa alicerce profundo e forte. É esta a marcha que então segue a criação da obra grandiosa que pé e será sempre o esteio inquebrantável onde se apoia o Parocho; o gremio Santo dos futuros lares, o sustentáculo da sociedade, e o viveiro das vocações religiosas. (LIVRO HISTÓRICO DO EDUCANDÁRIO, p. 47).

É inegável que a figura feminina se fazia presente na história da sociedade, sendo considerada o esteio da família, independente a sua condição social, desde as casas mais

humildes até os casarões. Ainda que, na maioria das vezes, ocultada pela voz do homem, a figura da mulher foi também objeto de iniciativas modeladoras e de imagens impostas por uma cultura engessada tanto pela doutrina católica quanto pelo empreendimento nacionalista do Estado.

Figura 5: Trabalho com as Filhas de Maria, 1937



Fonte: Arquivo Inativo da Congregação – Goiânia

As moças que idealizavam ser inseridas neste apostolado eram instruídas no Educandário em reuniões mensais, sempre no primeiro domingo de cada mês, presidida pelo Senhor Vigário Pe. Teodoro Estalayo e seguidas da benção do Santíssimo Sacramento sendo todas as cerimônias realizadas na Matriz. Conforme pode ser caracterizado nas fotografias da época, a mocidade feminina era adornada com fitas em cores diferentes, como forma de identificar o nível alcançado neste apostolado.

3.5.3. As Filhas de Maria

Fundado em junho de 1937, o apostolado das Moças ou Apostolas de Maria esteve aos cuidados de Irmã Cibele. Este apostolado fora dedicado às moças que não são Filhas de Maria. Nestes encontros eram ministradas aulas de religião, comunhão pascal dentre outros ritos litúrgicos. Ao final do ano de 1937, dezoito meninas recebem o cordão de Apostolas de Maria. Já, em 1938, ao final do aprendizado, o cordão é entregue a mais noventa moças.

Esta associação foi fundada em 1830 pelo lazarista João Maria Aladel e introduzida no Brasil por intermédio dos padres lazaristas e das irmãs vicentinas, sendo difundida de norte a sul por ter sido bem aceita pelo episcopado brasileiro por ter o escopo de ofertar, dentro do catolicismo, uma formação religiosa e moral mais adequada. (AZZI; KLAUS, 2008, p. 468).

A associação introduzia diretrizes a serem seguidas e ao longo da exposição de Azzi e Klaus (2008), observa-se um verdadeiro código de conduta prescrito pelo Cardeal Leme como Decálogo das Filhas de Maria, promulgado em 15 de agosto de 1937, dispunha dos seguintes termos como, “piedade e vida interior”, “fervor eucarístico”, “modéstia e dignidade cristã” em relação às “diversões, modas e praias de banho” e ainda “A Filha de Maria não cederá a ninguém o primado amor à Igreja e a submissão filial ao papa e às autoridades eclesiásticas”. Este rito de submissão e “pureza” era ainda simbolizado pelo vestuário, o vestido branco a ser utilizado agregado aos outros elementos do decálogo era o meio mais adequado e considerado pelo clero de indicar os bons costumes a juventude feminina (AZZI; KLAUS, 2008, p. 468).

3.5.4. As Senhoras

Considerado “semente e seiva” dentre os outros, este apostolado é dedicado às mães, pois na visão das Missionárias estas seria o elo entre crianças, jovens e homens. Com aulas ministradas às segundas-feiras, teve sua primeira comunhão geral em 1938 e outra, em 1939. Como pode ser observado nos registros, havia uma evidente preocupação em atingir toda a família, a começar pelos filhos na escola, passando pelos jovens e alcançando os pais, por meio da mobilização e adesão aos diferentes apostolados. A célula *mater* da sociedade estaria protegida de modismos e ideologias que comprometessem os preceitos cristãos.

2.5.5. Os Amigos de Jesus

Com intuito de exercitar a espiritualidade sob a direção das Irmãs Isaltina e Olga, Os Amigos de Jesus era promovido na forma de curso e era destinado aos rapazes de Ipameri. A fundação oficial datada de 1º de maio de 1938, conforme consta no Livro de Atas da Liga dos Amigos de Jesus, a função dos rapazes preparados por este apostolado incluía o auxílio às Irmãs nos cantos da Hora de Reparação, “conselhos aos associados que não cumprem seu dever, estímulo para os que estão um tanto desmotivados” além de sessões teatrais e ajuda ao

Vigário.

3.5.6. Congregação Mariana Masculina

Fundada pelos jesuítas desde o século XVI, fora editado pela Congregação em Ipameri, com a finalidade inicial de atuar sobre os princípios católicos dos alunos nos colégios, num segundo momento ampliou-se para a catequização dos adultos. Notadamente estes preceitos chegam ao Brasil com um duplo fim, pois “[...]nos estabelecimentos de ensino constituíam uma associação marcadamente juvenil; quando organizadas nas paróquias a faixa etária de idade era bem mais ampla” (AZZI; KLAUS, 2008, p. 470).

O trabalho realizado por Madre Isabel, junto as Filhas Missionárias e várias Missionárias Externas é consolidado no dia 15 de agosto de 1937 com a ereção canônica da Congregação Mariana dos Moços. Com momento de destaque na Missa matinal das sete horas, dez rapazes receberam a fita de Congregado e outros quinze de aspirantes. Cita-se a passagem deste feito no dia 27 de fevereiro de 1938:

Os moços da Congregação Mariana, cuja direção está confiada à nossa Irmã Isaltina fizeram a sua Comunhão mensal. Era tocante ver aqueles jovens, todos em seu uniforme branco e distintivo azul, aproximaram-se com tanta piedade do Celeste Banquete! À noite tem com fervor a usa hora de reparação diante de Jesus Sacramentado [...] (Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida, p.48).

As Missionárias se encarregavam pela procura por almas, instruí-las, e deixar para o Padre, a administração dos Sacramentos, assim, a busca era destinada formar indivíduos católicos e praticantes, contudo o caráter militante também era agregado a esta formação, pois coadunam com as assertivas de que “esses congregados marianos passavam a considerar-se como salvadores da pátria” uma vez que eram tidos como combatentes do comunismo, por ostentarem “o azul imaculado de suas fitas” deveriam lutar contra a bandeira vermelha do comunismo. Discurso este proferido por Dom Leme em 1936: “Às ameaças da bandeira sangrenta as esperanças dulcíssimas da nossa fita azul! A fita azul salvará o Brasil!” (AZZI; KLAUS, 2008, p. 477-73).

3.5.7. Associação dos Santos Anjos

Fundada em 1937, era composta por nove meninas, quase todas pertencentes ao

‘Colégio’. Recebiam uma fita lilás que comprovava a adesão e pertencimento a este apostolado. Embora não tenha localizado outros detalhes a respeito da ação e função deste apostolado, pode-se inferir, pela comparação com os demais, que o alinhamento das ações consistiria na prática dos princípios religiosos e distintivos da condição de alunas do Educandário.

3.5.8. Militares

Voltado para a catequização de militares recolhe-se do Livro Tombo o dia 29 de julho de 1936 que “Graças a Nossa Mãe e Riqueza após muitas atrapalhões, realizou-se num salão [...] do quartel a Comunhão Pascal dos Militares... Muitos militares presentes ao ato, mas, poucas Comunhões”. O que difere da realidade apresentada em 1938 com a Comunhão de cinquenta militares de 30 outros no ano seguinte beneficiando, sob os cuidados de Irmã Ircila, a fundação da Congregação Mariana Militar.

3.5.9. Mais Moças (Da Elite)

Aos cuidados da Irmã Margarida Maria da Divina Vítima este apostolado iniciado em 26 de fevereiro de 1939, teve por componentes moças que não participavam de nenhuma outra associação e se dedicam às aulas de Religião. Outro diferencial é o “dia de recolhimento” destinado as oitenta jovens que passam o período das 10 da manhã até as 16 horas na Casa das Missionárias.

Observa-se neste apostolado a indicação de acolhida de moças da sociedade católica, contudo não há referência de que sejam, necessariamente pertencentes ao Educandário.

3.5.10. Prediletos de Maria

Composto por “meninos piedosos do Colégio e dos centros de catecismo” participavam de “reuniões especiais” com a Irmã Izaltina, deste grupo resultou na formação de um apostolado. Numa análise comparativa dos dados, observa-se que este seria similar à Associação dos Santos Anjos, porém, seria direcionado para os meninos, igualmente acolhidos na condição de alunos do Educandário.

3.5.11. Marianinhos

Sob premissa de que tanto meninos quanto meninas necessitem “viver sob os olhos das Missionárias” com o risco se afastarem de Deus por conta das coisas do mundo, fundou-se este apostolado em 14 de agosto de 1939. Neste apostolado não há registros que indicam a exclusividade dos alunos do Educandário. Se considerarmos o interesse em ampliar as ações evangelizadoras, pode-se presumir que os Marianinhos, seria uma oportunidade para incentivar o culto a Nossa Senhora, para além dos muros da escola, com alcance de outros fiéis da sociedade e escolas locais.

3.5.12. Missionárias Externas

Este apostolado conta com referencial especial nos registros, por “[...]relembrar o que as Missionárias Externas fizeram, conosco por nós em Ipameri, é cantar o mais vibrante hino de nossa gratidão a estas eméritas Benfeitoras”. Esteve presente nas atividades das irmãs durante os primeiros dezesseis anos.

De acordo com o que se conservou nos registros, a iniciativa deste apostolado se deu logo na chegada da Congregação a Ipameri, “[...] após observação acurada, escolheram entre as senhoras de nossa cidade, aquelas que se constituiriam suas colaboradoras imediata no trabalho expendido do retorno de almas a Cristo” distribuiu-se convites para uma reunião preliminar e após a explanação dos objetivos desta “missão” aclamou-se a primeira diretoria das Missionárias Oblatas externas de Jesus Crucificado de Ipameri, assim constituída:

Diretor: Revmo. Sr. Pe. Teodoro Estalayo; – Diretora: Revda. Madre Isabel Maria dos Espinhos de Jesus; Presidente: D. Amélia Vaz Lopes; Secretária: Isolina Paiva; Tesoureira: D. Celanira Márcia de Carvalho. Como Missionárias externas foram admitidas mais 33 senhoras, sendo 4 pertencentes à categoria de vítimas. (Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida. p. 110).

Tendo o dia 18 de outubro de 1936 como data de sua fundação, as Missionárias externas se dedicaram ao auxílio espiritual, missa e comunhão mensal no terceiro sábado de cada mês e reuniões mensais no terceiro domingo de cada mês; hora santa a cada quinta-feira, fatos estes que engrandeceram os olhos da Revma. Madre Maria do Calvário em visita a Congregação em 1937 “[...]pela multiplicidade dos trabalhos desenvolvidos nos diferentes setores, sociais”.

É possível perceber a demarcação dos rituais e rotinas que compõe a agenda das

atividades desenvolvidas pelas irmãs no contexto social, externo ao Educandário. Por consequência, os resultados são expressos sob diferentes formas, inclusive na prosperidade financeira.

O caixa da Agremiação forneceu, durante longo tempo, o necessário para as páscoas coletivas no referente ao café festivo, sustentou a recreação matinal, nos terceiros domingos, proporcionada aos Josefinos, proveu aos centros decatecismo de santinhos, medalhas, etc.; nas visitas domiciliares minorou-se agruras dos desvalidos, levando-lhes, a par o consolo espiritual, medicamentos, roupas, alimentos. Falasse a voz da gratidão, e outros muitos benefícios, mormente de ordem moral e material, atestariam a assistência profícua e continuada da Missionaria externa! (Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida. p. 111).

Em 1949, a Cúria Metropolitana solicitava que a irmandade repasse 3% da renda, mesmo com este repasse os números apresentados a seguir demonstram os provimentos sociais, espirituais e financeiros que este apostolado distribuiu e angariou nos primeiros anos de existência, segundo o boletim mensal mostrado no quadro 2.

Notadamente, as Missionárias de Jesus Crucificado assumiram diferentes trabalhos desde a fundação do Educandário, o que as difere de outras Congregações, principalmente as estrangeiras, que em geral direcionava suas atividades serviços pastorais, antes de investirem no campo educacional. A particularidade da Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado estaria no empenho dedicado à educação católica como frente principal de sua atuação, porém, simultaneamente, as demais pastorais foram sendo estruturadas na extensão das ações missionárias. Evidencia-se o grandioso projeto de expansão da igreja católica, dirigido pelas irmãs, com o apoio e assistência dos padres e bispo local.

Quadro 2: Trabalhos desenvolvidos segundo o Boletim Mensal - 12-121936 a 28-02-1953

Ação	Descrição	Quantidade	
Ação 02	Casas visitadas	22.999	
Ação 03	Páscoa	97	
Ação 04	Batizados de crianças	166	
Ação 05	Primeiras comunhões de crianças	1.411	
Ação 06	Casamentos	236	
Ação 07	Conversões	Hereges	52
		Afastados	868
Ação 08	Procissões	47	
Ação 09	Aulas de Catecismo	20.008	
Ação 10	Peças de roupa	2.375	
Ação 11	Objetos de piedade	20.118	
Ação 12	Auxílio em gêneros: a famílias	3.274	
Ação 13	Auxílio em dinheiro	Cr\$ 10.982,70	
Ação 14	Revistas e jornais	3.156	
Ação 15	Entronizações	630	
Ação 16	Batizados de adultos	64	

Ação 17	Primeiras comunhões de adultos	1.167
Número de reuniões mensais		3.824
Receita: Contribuições das Missionárias		Cr\$ 6.760,00
Despesa: Despendido com enxovais de 1ª comunhão; prêmios catequéticos; missões no município; cafés festivos; 3% da renda de 1949 à Cúria Metropolitana.		Cr\$ 6.225,70

Fonte: Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida, p.128.

Os números revelam a crescente inserção social das irmãs no atendimento de diversas pastorais, ritos e cultos. Os diversos apostolados parecem ser estruturados e dirigidos em conformidade com o que era proposto e esperado pela cidade, como mostra os dados da tabela 11, a seguir.

Tabela 11: Situação do Apostolado deixado por Madre Isabel até 1940.

Nº	APOSTOLADO	SITUAÇÃO
01	Centro de Catecismo	Sagrado Coração de Jesus e Nossa Senhora Aparecida
02	Josefinos	Passaram para a Matriz formando a Liga Jesus, Maria José.
03	Filhas de Maria	<i>Não mencionado</i>
04	Missionárias Externas	<i>Não mencionado</i>
05	Apostolas de Maria	Transformaram-se na JOC
06	Senhoras	Passaram para a SAC
07	Amigos de Jesus	Desapareceram
08	Marianos	Passaram para a Matriz
09	Santos Anjos	Desde fins de 1939 – ficou na Matriz com Beatriz Marot
10	Moças	Transformaram-se na JIC
11	Prediletos de Maria	Desapareceram
12	Congregação Mariana Militar	Desapareceu porque o Batalhão foi transferido
13	Marianinhos	Desapareceram
14	Apostolado com os alunos	<i>Não mencionado</i>
15	Catequese mensal em Urutaí	Recomeçamos em 1952
16	Visitas domiciliares aos Sábados e Domingos	<i>Não mencionado</i>
17	Via Sacra na Capela	Desapareceu
18	Hora Santa	Desapareceu
19	Campanha Pascais	<i>Não mencionado</i>

Fonte: Livro Histórico do Educandário, p. 52.

Uma pastoral organizada e incentivada pelas Missionárias foi o recrutamento de alunos para trabalharem nas “Missões”, na forma de assistentes do S. Padre em visitas aos distritos, na participação em retiros e na procissão do Corpo de Deus. Alguns depoimentos pontuam que “ao lado destas práticas piedosas, estava o cultivo cuidadoso do amor a Nossa Mãe Santíssima, em todas as alunas entregues aos cuidados das Irmãs, principalmente, nos dos alunos”.

De acordo com Azzi e Klaus (2008) o esforço da hierarquia católica em agrupar o maior de número de leigos é um dos aspectos que merecem destaque ao se pesquisar o início do século XX, principalmente pelas ações empreendimentos acerca da romanização que teve a

mulher como figura principal.

A partir dos anos 1920, realiza-se um esforço efetivo para obter também um comprometimento de moços e homens com fé. Alistados como membros de associações católicas, necessitavam ter coragem de demonstrar publicamente a sua fé, não apenas nas manifestações religiosas, mas até no próprio ambiente de trabalho. Mais ainda: deviam cerrar fileiras ao lado do episcopado, contra os movimentos de mudança social apregoados pelos socialistas e comunistas, bem como combater quanto possível a afirmação de outras expressões religiosas, sobretudo de vinculação protestante e espírita. (AZZI; KLAUS, 2008, p. 465).

Pelos dados e fontes demonstradas ficam explícitos os indícios de que ação educativa e religiosa da Congregação tivera como alvo ofertar à população ipamerina, desde a infância, a oportunidade de se preparar e formar um bom cristão, obediente aos preceitos da Igreja Católica. Em um curto período de quatro anos, somaram-se quase duas dezenas de iniciativas entre o apostolado missionário e associações na cidade, criados para agregar todas as faixas etárias. Tão logo que se cumpria o tempo em determinado apostolado outro já era imediatamente instruído. Grande parte das ações estava direcionada para o atendimento da população de menor poder aquisitivo. Uma exceção foi o movimento Mais Moças em que o aparato de atendimento era diferenciado, porque este apostolado era composto por moças pertencentes à elite local, conforme caracterizado nas fontes.

Fica evidente que os movimentos incidiram sobre o aprendizado e ação dos jovens, com ênfase prioritária para as meninas, embora os apostolados para os moços também foram expressivos. A pretensão em ampliar o quadro de novas vocações religiosas estava presente e eram incentivados a partir da composição destes apostolados.

CAPÍTULO IV

EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA APARECIDA PERCEBIDO NAS INTERFACES DA CULTURA ESCOLAR

Este capítulo objetiva desvelar os aspectos da cultura escolar no Educandário Nossa Senhora Aparecida, com realce nas normas e nas práticas desenvolvidas pelas Missionárias de Jesus Crucificado no âmbito da instituição. A partir dos registros e do projeto arquitetônico do Educandário, a forma como o espaço escolar do Educandário Nossa Senhora Aparecida foi idealizado e instituído como um espaço formativo. Os livros de atas das reuniões pedagógicas, livros de matrícula e os relatórios de inspeção nos forneceram indícios significativos da cultura escolar e do que foi conservado sobre o período investigado.

Foram analisados os documentos encontrados no acervo da instituição que caracterizam a clientela atendida desde a fundação do Educandário em 1936 até 1969, ano em que a congregação encerra suas atividades em Ipameri através dos livros de matrícula e as atas de reuniões pedagógicas possibilitaram uma reflexão acerca do funcionamento do Educandário devido às recomendações de caráter disciplinador tanto para o corpo docente quanto para o discente, também detectados no Boletim Mensal de Circulação Interna do CFESP (Centro de Formação, Estudos e Planejamentos) do Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado de 1967, que identificaremos como *Cor Unum*²⁷, discorria sobre a necessidade de disciplinar o comportamento escolar do alunado, assim como disciplinar e normatizar a rotina docente.

Evidenciamos os aspectos estruturantes do Educandário, como o número de matrículas efetivadas nas primeiras décadas de sua existência, que possibilitou apreender que a instituição deu início as suas atividades no curso primário e que as mesmas se ampliaram ao longo dos anos, ainda que, em alguns momentos, em condições improvisadas e precárias.

²⁷Dom Barreto, fiel às suas convicções, colocava grande força na imprensa, como veículo de comunicação, mentalização, crescimento e fé. Desejoso de expandir sempre mais os ensinamentos evangélicos e a prática das virtudes cristãs pensou num meio de atingir aqueles que o zelo de suas Missionárias não alcançava. Pensou também, num instrumento escrito para divulgar o Instituto e estimular a vocação missionária entre a juventude. Resolveu fundar em 1931, a Revista “A Missionária de Jesus Crucificado”. [...] Dom Barreto criou, também, um Boletim de circulação interna da Congregação, “A Pomba Azul”, para maior participação das Casas nos apostolados que em todas elas se faziam e maior incremento da vida fraterna. Este Boletim recebeu diversos nomes, através da vida da Congregação: “Cor Unun”, “Caminhamos para a Missão” e “Caminhada Missionária”. (Missionárias de Jesus Crucificado – Nossa História, 1998, p. 80-81).

Tabela 12: Demonstrativo de Matrículas dos Alunos do Educandário Nossa Senhora Aparecida 1936-1952.

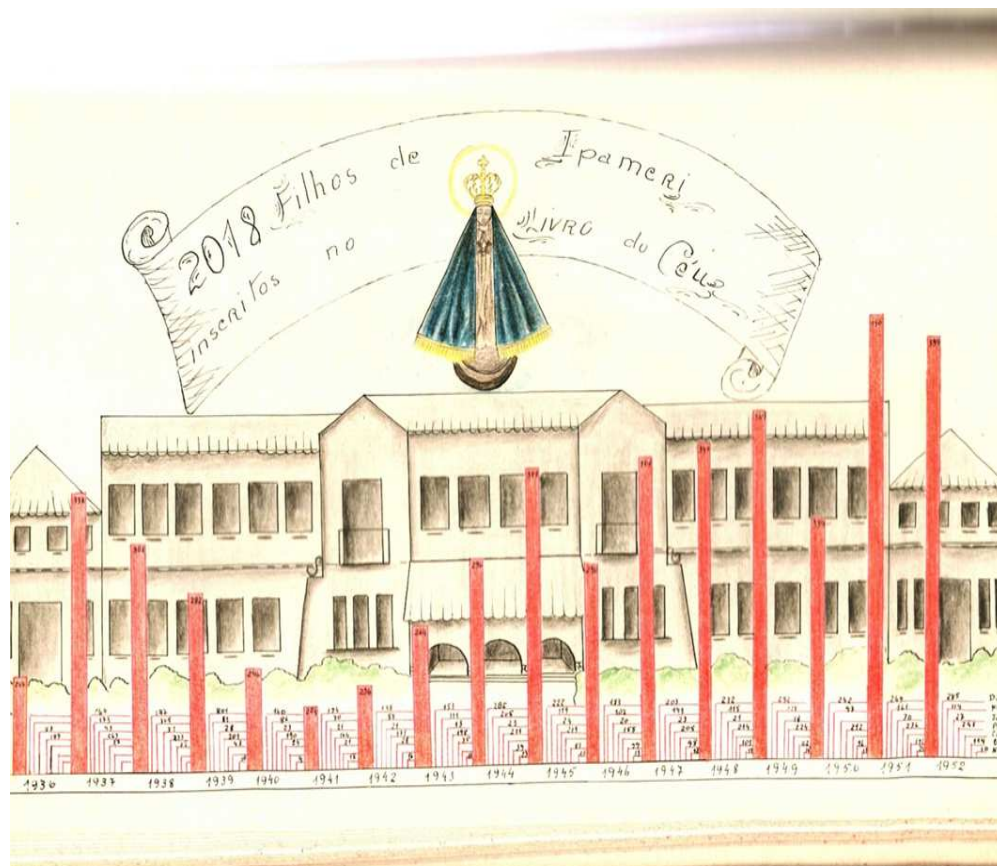
Ano Letivo	Soma dos cursos	Viram do ano anterior	Novos Matriculados	Jardim	Primário	Complementar	Ginásio	Normal
1936	242	--	242	53	189	--	--	--
1937	333	160	173	43	263	27	--	--
1938	302	197	105	31	233	38	--	--
1939	282	201	81	28	201	43	--	10
1940	246	160	86	23	190	24	--	9
1941	224	154	70	21	164	21	--	18
1942	236	148	88	21	171	28	--	16
1943	264	153	111	13	195	35	--	21
1944	296	205	91	23	211	--	39	23
1945	341	222	119	24	219	--	83	15
1946	290	183	107	20	158	--	99	13
1947	344	203	141	23	205	--	98	18
1948	347	232	115	21	214	--	101	11
1949	369	252	117	18	224	--	112	15
1950	339	242	97	--	212	--	96	31
1951	410	249	161	30	136	--	115	28
1952	399	285	114	27	248	--	114	10
Total	5.264	3.246	2.018	419	3.533	216	858	238

Fonte: Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida p. 111.

Neste quadro, destaca-se o trabalho empreendido pela diretora do Educandário no período, a Reverenda Madre Maria de Lourdes do Manso Jesus, que enaltece o trabalho realizado pelas Missionárias “[...] na constância no corrigir e aconselhar, e não veriam hoje bons ex-alunos que, com satisfação, honram o nome do Colégio, mostrando-lhes assim que seus esforços e sacrifícios não foram em vão” (Livro Histórico do Educandário, p. 47).

Embora não disponha de todos os dados referentes ao período, a mostra obtida permite compreender a dimensão que o Educandário alcança logo nos primeiros anos de funcionamento, se mantendo constante com o acréscimo de novos cursos, ampliação da oferta de matrículas, dentre outros aspectos.

Figura 6: Ilustração do fluxo de matrículas no Educandário sob a responsabilidade da Madre Maria de Lourdes do Manso Jesus 1936-1952



Fonte: Livro Histórico do Educandário, p. 110.

Observa-se que os primeiros quinze anos de existência do Educandário, o curso primário se manteve em destaque na instituição. Estudar quais motivos históricos que culminaram com sua implementação, assim como perceber quais foram as razões de sua extinção, são questões instigantes que sugerem um aprofundamento, uma análise mais elaborada e completa. Os dados de Matrículas são substanciais em informações sobre o alunado, que nos permitiram construir uma caracterização do Educandário Nossa Senhora Aparecida. Sobre os livros de matrículas, Souza (2000) indica que:

[...] contêm dados relevantes que permitem uma criteriosa caracterização dos alunos em relação à nacionalidade, filiação, idade, condições socioeconômicas (dados que podem ser aferidos tendo em vista a profissão do pai e ou responsável e o endereço residencial do aluno). Esses dados são essenciais para uma compreensão mais acurada sobre as demandas pela escola e as características do alunado; aspectos reincididamente utilizados sem muito critério para legitimar determinadas explicações sobre o fracasso escolar e sobre a perda da qualidade do ensino público (SOUZA, 2000 p.14).

Os registros do livro de matrícula conservaram dados que possibilitaram

caracterizar o aluno, sua família e a influência que a mesma demarcava na cidade. A presença não apenas da Congregação, mas, sobretudo de imigrantes e famílias vindas de outras regiões que se fixaram em Ipameri, compõem o contexto social que se beneficiou da educação ofertada pelo Educandário e, por consequência, protagonizou um projeto formativo, religioso e civilizador.

No acervo do Educandário, quatro livros de matrícula constam os registros de alunos no curso primário de 1936 a 1950; um livro de matrícula o curso infantil ou jardim de infância que compreende as matrículas de 1937 a 1957; um livro de matrícula para o curso complementar que compreende o período de 1937 a 1943; e um livro que registra a matrícula dos alunos pertencentes a Escola Municipal Mixta anexa ao Collegio Nossa Senhora Aparecida com matrículas entre os anos de 1937 a 1944.

Estes registros demarcam que o Educandário teve na instrução primária o maior foco de atenção, sendo que os outros cursos surgiram ao longo dos anos por incentivo e demanda apresentada pelo interesse da comunidade local. Em princípio a escola funcionaria apenas para a formação feminina, contudo, a comunidade, composta pelas famílias que mais colaboraram com a congregação, solicitaram o acesso dos meninos ao ‘colégio’:

Em chegando a Ipameri, já uma questão precisou a aprovação de Nossa Madre Geral – Os pais ipamerinos queriam que também seus filhos, frequentassem o Colégio das freiras. Em fevereiro de 1936 – Nossa Madre se expressava em telegrama à Madre Isabel. “Conservem meninos matriculados segundo ano”. Foi então sob as bênçãos de nossos superiores (que) para melhor beneficiarmos Ipameri, abrimos um Colégio mixto, que bem, sabemos, ser permitido pela Santa Igreja para religiosas, só em casos extremos. Mas, era o que dava em Ipameri. E além de tudo fazíamos [...], conformando-nos com a vontade de nosso dedicado arcebispo. E o primeiro ano escolar do Colégio Nossa Senhora Aparecida passou brilhantemente (Livro Histórico do Educandário, p. 42).

O interesse em expandir o espaço educativo, com a acolhida dos meninos se materializou e pode ser confirmada por meio da localização dos primeiros homenageados²⁸ pelas Missionárias, com congratulações extensivas às famílias representadas pelo Sr. Francisco Vaz Lopes, Edson Vaz Lopes; Vicente Marot, tendo sido os primeiros a matricularem seus filhos no Educandário.

Em 18 de janeiro de 1936, (na primeira folha do Livro de Matrícula), consta que Francisco Vaz Lopes guarda livros/brasileiro, junto com a sua esposa Eva Lenza Lopes matricularam seu filho, José Francisco Lopes nascido aos 30 de outubro de 1932, natural de

²⁸ A lista completa pode ser vista no Anexo 1.

Ipameri no curso infantil. Na mesma data o electricista/brasileiro Edson Vaz Lopes e sua esposa Claudina J. Lopes matricularam seus três filhos, Elmo Lopes nascido ao 1 de julho de 1928 no 2º ano, e no 1º ano Nildo Lopes nascido aos 15 de julho de 1929 e José Newton Lopes nascido aos 24 de fevereiro de 1931.

Tudo indica que o atendimento aos filhos da elite ipamerina tenha ocorrido sem maiores entraves. Um caso localizado a respeito da matrícula de José Francisco Lopes, que não havia completado 4 anos, foi inserido no curso infantil e no ano seguinte matriculou-se no mesmo curso tendo sua matrícula primitiva considerada a partir de 29 de janeiro de 1937.

Outro dado relevante é quanto a criação da escola municipal mista que funcionava anexa ao Educandário. Esse alunado era composto de uma clientela carente, pois se compararmos a profissões dos pais dos alunos matriculados no curso primário e infantil, os traços de sócio culturais são evidentes.

Quadro 3: Profissões dos Pais dos alunos matriculados no primeiro ano letivo do Educandário Nossa Senhora Aparecida em 1936

Industrial	Professor	Lavadeira	Proprietário	Tabellião	Tripoli	Sapateiro
1	1	1	1	1	1	1
Contador	Escrivão	Juiz de direito	Capitalista	Doméstica	Funcionário Público	Collector Federal
1	3	2	3	2	1	1
Chacareiro	Pedreiro	Chauffeur	Médico	Supplente J. Municipal	Costureira	Alfaiate
1	6	2	3	1	1	2
Agente	Selleiro	Fazendeiro	Dentista	Advogado	Tupographo	Músico
1	1	20	6	1	2	2
Músico Militar	Gerente de Xarqueada	Proprietário de Xarqueada	Agrimensor	Lavrador	Negociante	Pharmaceutico
4	1	1	2	7	8	3
Pharmaceutico Militar	Agricultor	Ferro-viário	Militar	Electricista	Guarda livros	Commerciante
1	5	3	24	1	2	20

Fonte: Livro de Matrícula nº1 1936 a 1937, p. 1 a 25.

Quadro 4: Profissões dos Pais dos alunos matriculados no primeiro ano letivo da Escola Municipal Mista Anexa ao Collégio Nossa Senhora Aparecida em 1937

Lavadeira	Fiadeira	Carreiro	Operário da estrada de ferro	Carroceiro	Lavrador	Pedreiro
9	2	1	3	3	6	3
Jardineiro	Carpinteiro	Saboeira	Electricista	Seleiro	Marceneiro	Empregado da Prefeitura
2	2	1	3	1	1	1

Fonte: Livro de Matrícula Escola Municipal, 1937 a 1944 p. 1 e 2.

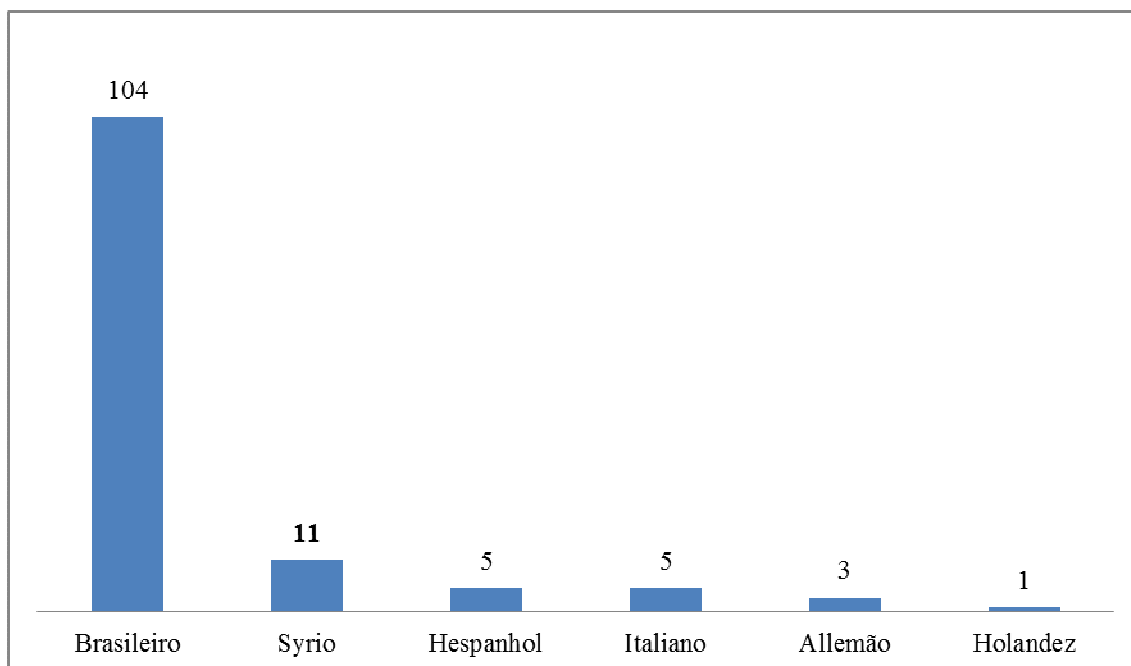
Os quadros revelam a existência de outros setores habitados pelos moradores de

Ipameri. Os componentes do primeiro quadro informam residência em “Ipamery”. Já nos registros feitos a partir de 1940, os endereços começam a ser indicados destacando-se o “Largo do Rosário”, “Travessa 14 de Julho”, “Rua Cel. Francisco Vaz”, “Rua Marechal Francisco Vaz”, “Praça da Liberdade”, “Pandiá Calógeras” dentre outros. No segundo quadro, aparecem os nomes de ruas, momento em que se vinculam às localidades habitadas como “Asylo São Vicente”, “Vargem”, “Campo de Aviação” e “Beira do Rego”.

Outra evidência é que já no primeiro ano de funcionamento, o Educandário recebeu alunos oriundos de outras cidades, o que reforça que o processo de migração e imigração para a cidade no período ocorria em forte escala e indica também que esta escola contribuiu para a educação dos filhos dos trabalhadores não só da cidade, mas também dos filhos dos agricultores de várias secções existentes dentro do município como veremos mais adiante.

Informações alusivas ao ambiente sócio cultural da cidade se referem à nacionalidade dos responsáveis pelos alunos, confirmando os indícios de que imigração impulsionou a economia ipamerina, por meio da instalação de casas comerciais e indústrias por famílias estrangeiras. Talvez seja conveniente relativizar determinados discursos, pois, numericamente, a quantidade de brasileiros é maior do que a soma de todos os imigrantes que matriculavam seus filhos na escola católica. Contudo, pode inferir que, sendo estrangeiros, essa parcela identificada, seria representativa apenas dos católicos, enquanto os demais levassem seus filhos para outras escolas, inclusive, poderiam ser enviados a outras cidades. O que pode ser afirmado pelos dados consultados é que, de fato, há uma presença de imigrantes católicos na sociedade local, usuários da educação católica. Isso não significa, porém, que sejam representativos da maior clientela do Educandário, apenas que são partícipes da sociedade que acolhe e fomenta financeiramente a obra missionária e educativa da Congregação. As assinaturas e os dados das famílias indicam essa participação e apoio, antes na composição da associação que viabiliza financeiramente a vinda das irmãs, depois, ao matricularem seus filhos na escola recém criada.

Gráfico 1 - Nacionalidade dos Pais dos alunos matriculados no primeiro ano letivo do Educandário Nossa Senhora Aparecida em 1936.



Fonte: Livro Registro de Matrícula nº 1 de 1936 a 1937, p. 1 a 25.

Este quadro mostra ser predominante os filhos de cidadãos brasileiros. Contudo a presença de pais imigrantes no primeiro ano representou uma parcela significativa de 19,37% sendo a imigração syria com maior número seguido da espanhola e italiana. Isso explicaria a presença destes povos, que se responsabilizaram pelo comércio e a indústria local.

As indústrias e comércio renomados: fábricas de calçados a Santa Cruz e a Santa Cecília, dos Leyser e do Bevignatti, as do Augusto Diogo e do Lino Galli. As charqueadas dos Santinoni e dos Leyser. As fábricas de manteiga dos Daher e dos Edreira, o curtume dos Bonach, os Valle e os Malshitz das serrarias e madeireiras, os Genaro e sua Fábrica de Móveis Cruzeiro; os ladrilhos coloridos de seu HabibMussi. As olarias dos Troncha e dos Rabelo; as construções do Zé Rocha, os projetos do Waldemar Ceva e o inseparável Carlos Mesack das jóias e relógios. A Empresa Força e Luz dos irmãos Vaz Lopes. Diversas máquinas de beneficiar arroz, café e feijão: do Zé David Cosac, do Henrique Neves, do Barbahan, dos Afiune e a dos Roque, Edreira& Cia. Com a sua Casa Bancária, 1º banco particular local, são todas elas empresas representativas de Ipameri, de então.As Lojase Riachuelo, Pernambucanas; as concessionárias Ford dos Cosac e Chevrolet do Firmo Ribeiro e seu avião particular estacionado no aeroporto. Os atacadistas Irmãos Cecílio, Irmãos Machado, Irmãos Alves. Os Fírveda da Casa Lealdade, Os Rosenberg da Casa Confiança, os Basílio, os Farah e o Paulo Sugai. Os Chadud, os Grattoni, os Abdalla, os Simão. As farmácias do Múcio Vaz, do Zauro Estrela e do Randolpho Carneiro. O seu Daniel Lichstein da manteiga de leite e o Waltinho Schmaltz do cinema. Os fotógrafos Henrique Lang e o CarretinhoMohn. Os Marot, os Esteves, os Lourenzo, os Lenza, os Balzani, os Gebrim. As lojas do seu Doé, do seu

Jacinto, do seu WadiMereb e a do Miguelinho Bechara Daher. As elegantes A Caprichosa e o Rei dos Tecidos. O bar do Carlos Alemão agita galinhadas noite adentro; o bar do Elias Quinan, o do Avenir. As casas de encontros da Rosa, da Zica e da Tereza Fenemê. Soam nas serestas os acordes do bandolim do Zerrinha Basílio e sua voz suave. Canta o vozeirão do Alberto Lostracco ao decolar com seu teco-teco ou seu Cesna, em vôos rasantes ao por do sol (NEVES, 2003, p. 01).

Conforme o exposto, havia um cenário urbano com evidente circulação de mercadorias, produtos e diferentes formas de comércio.

Contraditoriamente, as informações do quadro sete, em que as profissões em destaque são dos militares, fazendeiros e comerciantes, a agricultura manteve em evidência na economia da cidade, o que pode ter incidido no crescimento no número de matrículas dos filhos destes trabalhadores, ainda que acolhidos na escola mista anexa ao Educandário, conforme observado nos indícios. Neste período foi igualmente marcante a figura do dono da terra – agricultor, pecuarista – e pelo trabalhador – lavrador, carreiro – que possuíam muito mais raízes com a terra e com o local seriam marcas da estrutura de trabalho destas figuras que agregaram valor à economia.

Os encontros pedagógicos foram registrados no Livro de Atas de Reunião da Congregação, com início aos 10 dias do mês de maio de 1937 e a última aos vinte dias do mês de maio de 1941²⁹. Nelas detectamos indícios das instruções e normativas sobre o fazer pedagógico e a cultura escolar projetada para a instituição.

De forma geral, as atas apresentam o mesmo aspecto, os encontros foram registrados seguindo uma ordem em que primeiramente eram apresentadas as componentes que participavam da reunião, tão logo eram tratadas questões administrativas e em seguida tratadas questões técnicas, como a escrituração do livro de ponto, e de orientações pedagógicas quanto ao método de ensino e a participação do aluno na organização de seus pontos e por fim a reunião era encerrada com uma oração. Percebemos que a primeira parte as recomendações eram bastante objetivas para o funcionamento da unidade escolar; a segunda parte das reuniões pedagógicas era de caráter mais técnico e visava oferecer apoio, uma orientação pedagógica as irmãs educadoras; tinham um caráter disciplinador e prescritivo do que deveria ser cumprido pelo corpo docente e discente, revelando a necessidade de disciplinar o comportamento tanto do alunado, quanto disciplinar e normatizar a rotina docente.

Seleciona-se, para análise neste texto, alguns aspectos da cultura escolar, apreendidos pelos indícios provenientes da leitura das atas de reuniões pedagógicas, a análise

²⁹ Não foram localizados outros livros de Atas referentes aos outros anos.

do Boletim Mensal de Circulação Interna do CFESP (Centro de Formação, Estudos e Planejamntos) do Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado de 1967, bem como o Relatório de Inspeção de 1947 por conter o Regimento do Educandário e outros fatores que nos forneceu indícios normatização do trabalho docente no sentido de instruir e evangelizar em detrimento da disciplina dos alunos a serem praticados dentro e fora do Educandário.

4.1. Normatização do trabalho docente: os papéis dos sujeitos, normas, rotinas e metodologia da instituição

As recomendações direcionadas ao corpo docente da instituição, imbuídas de um caráter disciplinador e prescritivo da postura que era exigida das irmãs e também como possuíam um interesse explícito em padronizar e normatizar a rotina docente através dos registros dos seus afazeres diários eram instruções direcionadas que pesavam em guiar as posturas que deveriam ter no cotidiano da sala de aula, bem como no convívio com comunidade local, no que tange a tornar efetivo o apostolado realizado com a agregação de novos fiéis para a Igreja Católica.

A normatização do trabalho docente no Educandário obedecia a uma hierarquia, “[...] os membros das Famílias Religiosas sempre em toda parte, são antes de tudo, sujeitos ao poder do Sumo (Sacerdote) Pontífice, como ao seu Supremo moderador” (COR UNUM, 1967, p.15), neste sentido, depreendem-se a partir dos indícios fornecidos pelas fontes documentais referentes às práticas educativas, às posturas exigidas, às normas estipuladas o que era esperado dentro daquele ambiente escolar.

O princípio da Mansidão, uma virtude que caracterizava a função missionária, um requisito necessário para alcançar os corações e as almas dos indivíduos desvalidos de religião, sendo, por isso, considerados pobres pecadores, seguindo o exemplo de Jesus que dizia “Aprende de Mim que sou manso e humilde de coração” (COR UNUM, 1967, p. 46), a partir deste preceito acreditava-se a mansidão atingiria o coração do homem e se erradicaria para o mundo. Para tanto as escrituras do boletim indicam:

[...] Um bom meio para adquirir a mansidão é o voto. Mas, vós podereis me objetivar: fazer voto para pecar mais, visto pecar duas vezes quem contra o voto? Eu porém vos digo que é um engano. A Religiosa levada pelo voto, sente-se estimulada a praticar a mansidão e a todo o momento ela, pelo voto, obriga-se a estar alerta, dominando-se constantemente, o que não aconteceria se não tivesse o voto.[...] A mansidão é bela, e essa virtude da caridade posta em prática, por isso podemos dizer da mansidão, o que se diz da caridade: a caridade é paciente, benigna, de ninguém suspeita mal, não é invejosa, não se irrita, tudo tolera, tudo espera, tudo sofre. A mansidão aperfeiçoa a alma.

Precisamos de muito cuidado na prática da mansidão a fim de não cairmos no defeito contrário, que é o relaxamento e o desleixo: deixar o barco – correr [...] (COR UNUM, 1967, p. 47).

Por este excerto é possível compreender o projeto dessas religiosas, pelas características e carisma idealizado para a Congregação por Dom Barreto, que respondem ao apostolado da Ação Católica. As Missionárias de Jesus Crucificado eram, em suma, a transmissão do espírito da bondade, piedosas, ao assumirem o compromisso diante de Deus abdicam de seus impulsos e vontades próprias.

O conceito de vida religiosa das Missionárias coadunava com o cidadão pretendido pelo projeto republicano no Brasil. Paulo VI, em seu discurso proferido em 23 de maio de 1964³⁰, reforça a importância dos institutos religiosos criados pela Igreja, principalmente os jurisdicionados as Missionárias, tinham papel fundamental na formação dos fiéis. Neste sentido destaca:

A necessidade dos tempos obriga também que o ardor da vida cristã respanda e inflame os ânimos também no concerto do mundo, exigindo aquela “consagração do mundo” que é particularmente dever dos leigos. Tudo isto provém das providenciais disposições de Deus e há motivos para que nos alegremos em tão salutares iniciativas (COR UNUM, 1967, p. 8).

Diferentemente de religiosas de outras ordens e de outros tempos, que atingiu seu auge no processo de romanização da Igreja Católica no século XIX, as missionárias não se isolavam em suas casas, pois esse novo “modelo” de religiosa, a partir do momento que aceitavam e renovavam seus votos perpétuos de pobreza, castidade e obediência, passavam a atuar no meio do povo, atingindo as comunidades mais distantes e nas mais diversificadas circunstâncias de transporte e moradia. Uma vez que de acordo com a finalidade do Instituto, o século XX demandava uma nova atuação por parte das Missionárias junto a população, assim sendo caberia às irmãs irem ao encontro dos que delas necessitassem tendo-se em vista que os “trabalhos antigos”, de ficar esperando que o trabalho bata a porta, não davam mais resultados.

Os princípios da mansidão, bondade e de transmissão dos valores católicos e cristãos, coadunam com as proposições do Regulamento do Educandário, assim indicam:

³⁰Discurso de Paulo VI. Disponível em:

http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/speeches/1964/documents/hf_p-vi_spe_19640523_capitolari_en.html
Acesso em: 17/04/2013.

Art. 2º - É dirigido pelas religiosas brasileiras: Missionárias de Jesus Crucificado, cujo espírito na formação de suas educandas é o da bondade e doçura.

Art. 3º - Partindo do princípio que constata “A Educação sem a formação cristã é um edifício sem base e que ruirá em breve tempo, podendo causar sérios prejuízos para a humanidade”, procuram as Educadoras manter junto das alunas, uma assistência espiritual e moral continuas, baseadas nos Santos Evangelhos de Nosso Senhor Jesus Cristo, certas de, com esses ensinamentos, darem à Igreja verdadeiras católicas e ao Brasil, receptáculos de sentimento pátrio e reais progenitoras, num futuro esperançoso. Seu empenho é fazer ao lado das educandas, as vezes de sua devotada mãe, na tarefa de educar física, intelectual, moral e piedosamente.

Art. 4º - Ser corrigida e aconselhada – deve representar para a aluna em benefício sem para, cuja felicidade futura será para as Mestras, a única e desejada compensação (Relatório de Inspeção, 1943, p.7).

No que se refere aos princípios que regiam o disciplinamento, evidenciamos que era direcionado às irmãs e ao corpo discente, pois havia, internamente, uma estrutura formada pelas religiosas que atuavam no educandário e docentes leigas contratadas para tarefas e funções específicas. As prescrições destacadas nos encontros da congregação compunham um corpus normativo que incidiria sob o comportamento dos alunos por intermédio dos princípios da mansidão. As ações neste sentido eram direcionadas à modelagem do comportamento esperado dos alunos dentro do ambiente escolar mais condizente com a sociedade moderna e industrializada que se tentava forjar no Brasil desde o início do século XX. Da mesma forma, as irmãs e professoras seriam modelares das posturas e comportamentos inculcados.

Com relação às posturas exigidas dos alunos no espaço escolar, os registros nos documentos referenciados, bem como em outros não anunciados e no relato de ex-alunos, permitiram observar que foi muito exigido dos profissionais que atuaram na instituição ao longo dos anos, que assegurassem a manutenção da ordem interna. O modelo disciplinar de comportamento esperado e exigido dos alunos era o de respeito aos superiores, cumprimento dos horários e códigos escolares estabelecidos e manutenção da ordem e do asseio dentro do espaço escolar.

Em relação a postura dos alunos, observou-se:

a) NAS FILAS

Artº 12º - A verdadeira disciplina se conhece quando as alunas desfilam **tanto no interior do estabelecimento como nas ruas**, devendo, portanto, o silêncio nas filas ser observado rigorosamente.

b) NAS CLASSES

Artº 13º - Em hora de aulas, durante a explicação dos professores, arguições ou trabalhos escritos, **o silêncio deve ser perfeito e respeitoso**: não falar na vez de sua colega, insistindo-se ainda sobre o silêncio de ação: não pisar

forte, não arrastar os pés, abrir carteiras, derrubar objectos, estar a se remexer, a pedir licenças desnecessárias, etc..

c) AS ADVERTÊNCIAS

Artº 14º - A aluna atenda respeitosamente que lhe for dito ou aconselhado, **não interrompa com explicações e com respostas impolidas**. Achando motivo para se justificar, **deixe passar algum tempo e depois procure a pessoa que a advertiu e peça-lhe que faça o obséquo de atendê-la um momento** (Relatório de Inspeção, 1943, p.8, grifos nossos).

Tabela 13: Normas e Disciplina dos Alunos.

Nº da Ata	Data	INDÍCIOS	DECISÕES/ENCAMINHAMENTOS	Página
1	10-05-1937		Referiu-se também aos métodos de ensino adotados, insistindo para que as professoras conseguissem que os alunos mesmo organizassem seus pontos, auxiliando-os com um resumo esquemático da lição explicada e estimulando-os, aconselhando-os à frequente consulta à biblioteca.	1
2	18-10-1937		Falou-lhes muito sobre a necessidade de se interessarem bastante pelas suas aulas, preparando-as previamente, com grande carinho e interesse, procurando torna-las bem ativas. Exortou-as a se dedicarem bastante à parte de educação física, procurando fazer com que suas aulas de ginastica fossem bem proveitosas às crianças. Lembrou-lhes o interesse que deviam ter pelo orfeão escolar procurando torna-lo bem entusiasta e afinado. Pediu-lhes que tomassem muito a serio as comemorações patrióticas, incutindo nos discípulos o amor à Pátria.	1v-2
3	02-05-1937	Práticas	Disse-lhes que zelassem muito pela boa linguagem das crianças, corrigindo-as sempre, mesmo fora das aulas, quando tivessem ocasião e exigissem pronuncia clara e bonita. Recomendou-lhes também os exercícios de calculo mental e os testes, em todas as matérias, procurando ativar os alunos, tirar-lhes a natural indolência.	2v
4	28-06-1937		Pediu-lhes que se interessassem muito pelas aulas de califasia, ensinando seus alunos a bem falar e recitar com sentimento e expressão.[...] Disse-lhes que fossem rigorosas ao dar as notas e fizessem os alunos estudar bastante. Aluno vadio só serve para tirar o bom nome do colégio, sendo, ainda uma falta de nossa parte não exigir que estudem, pois, além da perda de dinheiro ha perda de tempo dos mesmos. É preciso incutir-lhes o amor ao estudo, faze-los compreender a necessidade da instrução.	3
5	25-02-1939		Madre Diretora pediu muito às Exmas. Professoras que se interessassem bastante pelo ensino, objetivando o mais possível suas aulas, não ditando pontos, mas, deixando que os organizem. Falou-lhes também sobre a ortografia fonética que devia ser adotada, sobre a necessidade de corrigir os vícios de linguagem em toda parte, sobre a leitura bem expressiva, exigindo-se sempre, a interpretação do trecho lido.	3v
6	03-06-1940		Nessa reunião a Revna. Diretora tratou de diversos pontos à disciplina e aproveitamento dos alunos, sendo imprescindível para isso o interesse do professor, que deve cuidar, não somente da ilustração intelectual dos mesmos, mas, ter em grande conta a formação moral dos seus alunos, empregando todos os meios possíveis, afim de que eles se tornem polidos, delicados para com todos, mui particularmente no trato com os colegas.	4v

7	20-05-1941		Alguns professores apresentaram opiniões sobre métodos e meios empregados no ensino, no intuito de submetê-las à orientação da Revna. Diretora que os aprovou plenamente como proveitosos à obra instrutiva	5
1	10-05-1937		Falou-lhes depois sobre a escrituração dos livros de ponto diário, que devem estar sempre em dia e em perfeita ordem, evitando-se as correções e emendas e que devem ser estes apresentados cada mês para as verificações e o visto da Diretora. [...] Pediu-lhes que a auxiliassem zelar pela pontualidade, sem o que não poderá haver boa ordem no estabelecimento, nem proveito para os alunos.	1-1v
2	18-10-1937	Normas	Referiu-se também ao uniforme das alunas; que as professoras não deixassem entrar o relaxamento nesse ponto.	2
3	02-05-1937		Pediu-lhes que zelassem muito pela disciplina nas aulas, fazendo-se respeitar, mas, também cativando os coraçõezinhos dos alunos que devem ter em seu mestre, um grande amigo.	2v
4	28-06-1937		Diretora lembrou-lhes a necessidade de terem os seus livros de chamada e registro de lições em perfeita ordem. [...] que cooperassem muito pela boa ordem e disciplina interna, não permitindo abusos nem deixando passar em silêncio, faltas contra o regulamento.	3
5	25-02-1939		[...] Recomendou-lhes vigilância sobre o asseio nos uniformes, cadernos e salas, exatidão em obedecer a sineta e que fizessem questão que os alunos justificassem suas faltas.	4
7	20-05-1941		Na presente reunião a Revna. Diretora encetou uma palestra sobre as atividades escolares, dificuldades encontradas na disciplina e outros pontos de relevante importância a respeito do bom êxito no ensino, alvo da finalidade educativa. Fez, ainda, diversas recomendações sobre a ordem e limpeza que os professores devem manter nos livros de chamadas, seguindo sempre a mesma disposição das colunas destinadas às notas das arguições quinzenais, médias de aplicação, procedimento, comparecimentos e faltas. Seguiram-se outros avisos no sentido de não ficarem os mesmos em atraso, com nomes incompletos, sem as notas mensais e demais requisitos indispensáveis à perfeita ordem dos livros de escrita do Colégio.	5

Fonte: Livro Atas de Reunião da Congregação 1937 a 1941.

A tabela acima caracteriza um conjunto de regras e normativas referentes às posturas exigidas ao corpo discente, reforçam o empenho da congregação em demarcar a importância de que os professores controlassem o comportamento dos alunos dentro da escola a fim de que esta boa conduta incidisse sob o comportamento dos mesmos fora da escola. A questão do fino trato era uma postura a ser cobrada e observada pela professora na sala de aula, nos corredores, nas filas, na execução dos trabalhos e nas atividades externas que eram sempre oferecidas aos alunos como os piqueniques e visitas as comunidades.

Na segunda metade dos anos 1960, ainda eram evidenciados o controle rígido pelo qual a sociedade brasileira passava naqueles anos pela ditadura, também era aplicado dentro desse espaço escolar, pois os termos empregados são indícios de que havia uma necessidade maior de disciplinamento dos alunos. Há nos registros diversas indicações dos procedimentos a serem adotados para se ministrar uma aula, elencando os conteúdos que

deviam ser ensinados e organizados pelas irmãs e de como agir dentro do espaço escolar em relação ao corpo discente, como demonstrado no quadro a seguir.

Ao aprofundar a leitura dos registros das Atas, foi possível identificar que nos primeiros anos de funcionamento o Educandário, era premente a necessidade de padronizar e qualificar a prática professoral, de direcionar a ação docente para um melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem, prática esta que perdurou ao longo dos anos, visto que a motivação e as orientações partiam dos órgãos hierarquicamente responsáveis pela normatização do ensino nos Institutos dirigidos pela Congregação sob a tutela da Santa Sé, o que veio a contribuir com a construção de uma educação republicana moderna que se destacou na cidade e nas regiões circunvizinhas por consolidar um estilo de cultura escolar pautada pelo instruir e o evangelizar.

A ordem e o funcionamento modelar independiam das condições físicas e de recursos, conforme atesta o excerto, a seguir:

Em visitando o Collegio “Nossa Senhora Aparecida” tenho o grato prazer de registrar aqui as minhas impressões, que aliás, são as melhores. Levando de vencida as inúmeras dificuldades, características em todas as iniciativas embryonarias, o corpo docente [...] proporcionar aos educandos a aquisição de quanto nutre e dignifica o espirito acrisola e engrandece a alma o que faz um coração bem formado, delicado e nobre. As escripturações escolares em perfeita ordem, constitui e atesta o perfeito andamento de todos os trabalhos”.

[...]

O Collegio Nossa Senhora Aparecidavisto superficialmente poderia, pelas dificuldades que independem da vontade de suas dirigentes e da vontade dos excelentes filhos de Ipamery ser alvejado pela critica inclemente de immediatistas que busquem so o resultado, sem medir as circunstâncias que os cercam, as dificuldades superadas. Visto porém, na sua realidade interna, no seu escopo grandioso, nas suas realizações já grandiosas elle empolga, entusiasma. Ipamery já começa a colher os seus fructos. [...] Digne-se Nossa Senhora de abençoar as suas dirigentes e seus alumnos, para a maior grandeza do Brasil e sobretudo para a maior gloria de Deus, pela formação religiosa dos filhos de Ipamery” (Livro de Visitas, 1939-40 p. 1).

Estas impressões eram inscritas por personalidades que visitaram o Educandário, com o olhar mais apurado e por vezes fiscalizador como no primeiro escrito por Beatriz Marot que na ocasião era a Fiscal do Colégio e o segundo, não menos importante foi redigido pelo Bispo de Uberaba D. Alexandre Gonçalves Amaral.

A fim de que a rotina e as normas estabelecidas pelo Educandário fossem devidamente cumpridas e que estas informações fossem mediadas com os pais ou responsáveis pelos alunos diariamente, um instrumento foi utilizado a fim de normatizar e

potencializar o regulamento da instituição: a Caderneta Escolar.

Símbolo de manutenção da ordem, a Caderneta Escolar era regida por artigos que compõem o décimo item no regulamento, instruções referendadas na quarta página, acrescidas de quatorze Tópicos do Regulamento, que em suma agregam os outros artigos citados no Regulamento e complementam as regras impostas pelo Educandário, contudo são itens que advogam que este material deveria acompanhar o aluno desde o curso primário, além de tornar evidente que o preenchimento da mesma com os conceitos para quesitos Procedimentos e Estudos a serem avaliados quanto a frequência, observância e aproveitamento. A avaliação era diferenciada para os cursos Primário e Secundário e entre alunos internos e externos. Esta normativa é que daria ao aluno o direito de ter o seu nome inserido no “Quadro de Honra” com o conseqüente destaque perante os demais alunos e a seus pais ao longo dos anos escolares. No Regulamento destacamos os seguintes artigos:

Art. - 20 No acto da matrícula, as alunas receberão uma caderneta escolar. Desde o Curso Primário, a Directoria procura infundir nas alunas o senso do cumprimento do dever, de modo que, salvo os grandes prêmios no encerramento do ano lectivo, não usam as alunas distintivos nem decorações, sendo a sua caderneta escolar a sua glória ou o seu ponto fraco, sua auto-defesa ou a sua própria acusação. O melhor presente que no fim do ano os alunos podem oferecer aos seus Pais é a mesma, toda preenchida com os selos mensais de procedimento e de estudos.

[...]

Art. - 22 Sendo a caderneta um documento official, deverá ser renovada toadas as vêzes que nela se verificarem falsificação, rasuras, supressão ou rasgadura de folhas ou quaisquer outros estragos notáveis.

Art. - 24 Quando a aluna, por um motivo justo, tiver de retirar-se antes da hora regulamentar, a Directoria deverá ser avisada mediante um pedido do pai ou responsável. Este pedido, assim como as justificações de ausências, atrasos, etc., será escrito nas cadernetas, na página reservada para este fim.

Art. - 25 O boletim mensal das alunas figura na própria caderneta. No fim de cada mês, quando as médias forem transcritas na página destinada a êsse fim, queiram os pais declarar na folha respectiva, que viram o boletim, cientificando a Directoria de que tomaram conhecimento das notas e que estão inteirados do aproveitamento e comportamentos das filhas.

Art. 26 – Pelas faltas de atenção, de silêncio, de respeito, de aplicação e de procedimento geral, o Professor ou a Mestra de disciplina, no momento, marcarão uma inicial maiúscula, na caderneta, e a aluna perderá em cada marca, dois pontos em Procedimento. O mesmo acontecerá a respeito das faltas ao Regulamento.

Art. - 27 Quem ficar “RETIDA POR INDISCIPLINA” (o que se compreende em casos graves como má-criação e perturbação contínua da aula, prejudicando o andamento da mesma, perderá cinco pontos, além dos 2

da marca do Professor ou da Assistente.

Art. - 28 As boas alunas serão recompensadas pelo seu esforço e boa disciplina, dando aos pais e aos mestres o penhor de seu amor filial e gratidão.

[...]

Art. 37 – As alunas, procurando dominar a vivacidade de seu gênio, deem aceitar as corrigendas e compreender que só a verdadeira observância do Regulamento, fará de uma escolar, uma aluna querida por suas Mestras, reconhecida para com seus Pais e a esperança da amada Pátria. As educandas, esforçando-se também por corresponder ao interesse em que se empenham as suas Mestras, para formá-las tanto no caminho da virtude como no da ciência, devem espontânea e sinceramente rehabilitar-se de uma falta cometida, pois será sempre acolhida com carinho e perdoada generosamente porque o regime do Educandário é o Amor. (Relatório de Inspeção, 1943, p.9-10).

Os registros que constam nas Atas, Cor Unum (Boletim) e o Regulamento inserido no Relatório de Inspeção, mostram as orientações que visavam disciplinar o comportamento do aluno dentro do espaço escolar. Um olhar mais distinto sobre a continuidade dessas práticas ao longo dos anos, permite-nos menciona-las como componentes significativos da cultura escolar do Educandário uma vez que essas normatizações marcaram a vida dos educandos. Tal evidencia-se constata no relato de Maria de Lourdes Barbalho Marques, aluna na instituição na década de 50:

A rotina da Escola tinha o seu início, quando todos os alunos, apresentavam suas Carteiras Escolares, para serem carimbadas as presenças, junto ao portão do Estabelecimento. Logo após o sinal do sino, eram formadas as filas, conforme as séries, e em sequência das mesmas. Entravam primeiro, os alunos de menor idade. Avisos eram dados pela Irmã responsável pela disciplina. Irmã Alaíde, temida por todos pelo rigor, controlava até pelo olhar a disciplina. Em seguida, tínhamos acesso ao corredor, onde adentrávamos para as salas de aulas. Irmã Benedita, substituiu-a quando ela foi transferida. O modo severo de controle perdurou da mesma forma. (Lourdes Barbalho Marques, manuscrito).

Evidencia-se o quanto, ao longo da existência do Educandário, exigiu-se no cumprimento das normas a partir da observância ao controle rígido pelo qual a sociedade brasileira passava naqueles anos por conta da ditadura, também era aplicado dentro deste espaço escolar, pois os termos utilizados e a rotina empreendida como a formação de filas conforme o tamanho e a série, orações diárias, a entoação de hinos, nos fornecem indícios de que havia uma necessidade maior de disciplinamento dos alunos assim como a introdução de preceitos civilizatórios no intuito de caracterizar o fazer pedagógico balizado nos preceitos da

pedagogia moderna no intuito de orientar e moldar tanto a teoria quanto a prática.

4.1.1. Religiosidade: o culto no processo de evangelização

Um dos compromissos das Missionárias era ensinar o catecismo, como meio de dar vitalidade aos ritos litúrgicos. Esses traços compuseram a cultura escolar do Educandário. A caderneta, entendida enquanto um instrumento de regulação e controle dos alunos, representava o esforço das irmãs para estimular e acompanhar a participação do alunado nas missas dominicais. Havia a instrução para que a frequência fosse registrada assim como a falta deveria ser justificada pelo responsável.

Os tópicos do regulamento que incidem sob esta norma apontam:

Art. 29 - As alunas devem frequentar regularmente as aulas de Religião pois é ela quem dá ao homem a plenitude de sua perfeição moral e intelectual.

Art. 30 - É obrigatória a assistência à santa Missa aos domingos e dias santos de Guarda, aos alunos incorporados. A Capela do Estabelecimento deve constituir para a educanda um lugar de suaves recordações onde o Divino Mestre presente no Santo Tabernáculo lhe ministrou lições preciosas de piedade e de santificação.

[...]

Art. 34 – As alunas devem participar de quaisquer actos escolares extraordinários para os quais a Directoria resolver convoca-las (Relatório de Inspeção, 1943, p. 10).

Pode-se notar que as celebrações comungavam de dois objetivos: promover a vocação das alunas para a vida religiosa e aumentar o número das irmãs na Congregação. Constatada a presença de irmãs goianas consagradas, pode-se afirmar que o objetivo fora alcançado, pois várias alunas tornaram postulantes.

4.1.2. Aspectos do Currículo Escolar

Valdemarim (2010) buscou compreender as diferentes interpretações sob a pedagogia projetada no início do século XX na ótica do movimento da Escola Nova e verifica as contribuições do mesmo como processo formativo de tendência:

Nas décadas iniciais do século XX, tanto nos Estados Unidos da América, como na Europa e no Brasil, educadores proeminentes criticavam a educação então existente e anunciavam mudanças na sociedade (em geral, decorrentes

da urbanização, dos processos de trabalho e da organização familiar) para justificar a necessidade de alteração nas finalidades e nos processos escolares. As novas possibilidades orientadoras da intervenção no sistema educacional estavam amparadas em experimentos científicos, consideravam o desenvolvimento infantil como determinante para o processo educativo e a atividade como elemento central do processo educativo e atividade como elemento central do processo cognitivo. Na combinação das características comuns e específicas dessas análises e pesquisas são produzidas prescrições para a prática pedagógica e para a atuação dos professores que possibilitam reuni-las num mesmo movimento e afirmar a constituição de uma tendência. (VALDEMARIM, 2010, p. 88).

O estudo realizado por OvideDecroly, que fez parte de uma geração de pensadores contestadores do modelo de escola existente na virada do século 19 para o século 20, propôs uma nova concepção de ensino dando vistas ao sentido prático de a Escola Nova associando-a “[...] a percepção de que a sociedade passava por um processo de mudanças aceleradas e que a educação deveria participar dessa dinâmica incorporando, principalmente, sua flexibilidade” (VALDEMARIM, 2010, p. 90) a autora depreende que o espírito de renovação proposta pelo autor não busca romper com os procedimentos didáticos pré-existentes. Neste sentido expõe:

[...] Considera a observação uma atividade importante mas que deve ser ampliada; assim, ela é utilizada como na aprendizagem por lições de coisas mas não se contenta em unir objetos com palavras e não se limita ao ensino pelo aspecto, pois exige o contato direto com a realidade e com o ambiente. [...] A associação diz respeito aos objetos e conteúdos nos quais o contato com a realidade não é indispensável ou possível e têm importância de segunda ordem. Referem-se a situações em que a difícil observação do espaço e do tempo está implicada e à explicação dos fenômenos. A expressão não se centraliza apenas na leitura, mas de um modo acessível e engloba o desenho no qual a criança se representa e em relação com os objetos do centro de interesse, seu colegas, o meio etc. (VALDEMARIM, 2010, p. 95-96).

Nesta perspectiva, a autora postula que para a aprendizagem, um dos requisitos mais importantes para a sociedade era justamente a aquisição da leitura e escrita, assim a fonte de preocupação por parte do professor era, em suma, ensinar estes dois quesitos. Contudo, segundo a autora, o conhecimento acerca do método é que deveria ser fonte de indagação, uma vez que o progresso do aluno não pode ser diagnosticado apenas em detrimento destas habilidades. Assim sendo, a potencialização de situações em que na realização de outras atividades como, trabalhos manuais, produções artísticas como desenho, música e teatro ofereçam situações que permitam um melhor desenvolvimento e uma avaliação de suas reais potencialidades ampliando o leque de possibilidades para o aluno conduzir o próprio aprendizado.

O currículo do Educandário tinha sem suas bases filosóficas um tripé de eficiência

material, didática e pedagógica, disposto no Relatório de 1943. A eficiência material indicava a preocupação em assegurar as instalações aliada a direção a cargo das religiosas, garantia de qualidade na “formação moral da juventude”. A eficiência didática implicava na manutenção de um quadro de professoras registradas em todas as disciplinas, principalmente em Educação Física e Música – uma distinção. Contudo, haviam críticas por não encontrarem na região professores habilitados para ministrar as aulas. Por fim a eficiência pedagógica, com vistas a instalação excelente, corpo docente diferenciado dos demais estabelecimentos corroboravam para o bom aproveitamento do alunado o que aliado aos outros dois quesitos, completa a tríade de exigências para a composição estrutural do Educandário.

A Eficiência Didática é mostrada na tabela12 com o corpo docente em exercício no ano 1947. É válido ressaltar que o registro de leigos ocorre a partir da década de 50.

Tabela 14: Corpo Docente em Exercício – 1947.

SÉRIE	MATÉRIAS	NOME DO PROFESSOR	Nº registro	Reservado para o visto da S. Reg.
1ª	PORTUGUES	Ir. Juliana Horta	2.126	
“	MATEMATICA	“	“	
“	HIST. GERAL	“	“	
“	LATIM	Ir. Margarida Schmidt Monteiro de Castro	20.705	
“	FRANCÊS	Ir. Ancila Stuchi	(P.18304)	
“	C. ORFEONICO	Ir. Margarida Schmidt Monteiro de Castro	20.705	
“	GEOGRAFIA	Ir. Alaide Afonso de Almeida	20.350	
“	DESENHO	Ir. Jersey de Camargo Marques	---	
“	ED. FÍSICA	Ir. Benedita de Camargo Barros	4.275	
“	TRAB. MANUAIS	Ir. Maria Eudoxia Rezende Chaves	---	
2ª	PORTUGUES	Ir. Ancila Stuchi	(P.18304)	
“		Revmº. Padre José Bellotti (Aux)		
	MATEMÁTICA	Ir. Juliana Horta	2.126	
	LATIM	Ir. Ancila Stuchi	(P.18304)	
	“	Revmº. Padre José Bellotti (Aux)		
	FRANCÊS	Ir. Ancila Stuchi	(P.18304)	
	C. ORFEONICO	Ir. Margarida Schmidt Monteiro de Castro	20.705	
	H. GERAL	Ir. Lina Cristina Cruz Martins	22.551	
	GEOGR. GERAL	Ir. Alaide Afonso de Almeida	20.350	
	DESENHO	Ir. Jersey de Camargo Marques	---	
	ED. FÍSICA	Ir. Benedita de Camargo Barros	4.275	
	TRAB. MANUAIS	Ir. Maria Eudoxia Rezende Chaves	---	
3ª	PORTUGUES	Ir. Lina Cristina Cruz Martins	22.551	
“		Revmº. Padre José Bellotti (Aux)		
	HIST. BRASIL	Ir. Lina Cristina Cruz Martins	22.551	
“		Ir. Maria Amelia Martins Vieira (Aux.)		
	MATEMATICA	Ir. Benedita de Camargo Barros	4.275	
	LATIM	Ir. Ancila Stuchi	(P.18304)	
“		Revmº. Padre José Bellotti (Aux)		

	INGLÊS	Ir. Benedita de Camargo Barros	4.275
	ED. FÍSICA	“	
	FRANCÊS	Ir. Margarida Schmidt Monteiro de Castro	20.705
	C. ORFEONICO	“	
	GEOGRAFIA BR.	Ir. Maria de Lourdes Santos	23.212
	DESENHO	Ir. Alaide Afonso de Almeida	20.350
	CIENCIAS	“	
	“	Ir. Jocelí Olga Stolf	---
	ECONOMIA D.	Ir. Maria Amelia Martins Vieira	---
4ª	PORTUGUES	Ir. Maria de Lourdes Santos	23.212
	“	Revmº. Padre José Bellotti (Aux)	
“	H. BRASIL	Ir. Maria de Lourdes Santos	23.212
“	LATIM	Ir. Benedita de Camargo Barros	4.275
“	INGLÊS	“	
“	MATEMÁTICA	“	
“	ED. FÍSICA	Ir. Benedita de Camargo Barros	4.275
“	FRANCÊS	Ir. Margarida Schmidt Monteiro de Castro	20.705
“	C. ORFEONICO	“	
“	CIENCIAS N.	Ir. Alaide Afonso de Almeida	20.350
“	“	Ir. Jocelí Olga Stolf (Aux.)	---
	DESENHO	Ir. Alaide Afonso de Almeida	20.350
	ECONOMIA DOM.	Ir. Maria Amelia Martins Vieira	---

Fonte: Relatório de Inspeção 1947, p. 5-6.

O currículo do Educandário integra todas as ações da escola que visavam cooperar para a formação humana e conferir identidade àqueles que integravam o projeto de formação. O relato de uma ex-aluna detalha que:

As disciplinas eram as mesmas que hoje ainda perduram, mas adicionadas a um currículo bem maior, pois tínhamos aulas de Francês, Latim. Trabalhos Manuais, Educação Física, Religião e Côro Orfeônico. Nos trabalhos manuais, os meninos faziam peças em madeira, e as meninas bordavam. Além disto, o Colégio dispunha de professores para aulas especiais, que no caso eram pagas em separado da mensalidade, disponibilizando aos alunos a aprendizagem do Piano e da Pintura. As aulas de piano eram dadas pela Irmã Maria Angélica, e de pintura pela Irmã Maria, em horários extracurriculares. Minha mãe "conseguiu" pagar algumas aulas de pintura, que me servem até hoje, pois depois de aposentada, voltei à arte de óleo sobre telas, com os poucos ensinamentos que recebi.

No fragmento anterior, detectamos alguns traços da ideologia nacionalista de Vargas, a maior evidência deste feito é a introdução do canto orfeônico desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959).

De acordo com Lisboa e Kerr (2005), implantado oficialmente no Brasil a partir do Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931³¹, o canto orfeônico é mencionado no Art. 3º com as seguintes diretrizes:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho (Decreto nº19. 890, 1931).

Por esse decreto, o canto orfeônico foi inserido como disciplina obrigatória nos currículos escolares do sistema público de educação, que se desenvolveu, inicialmente, no Rio de Janeiro e, posteriormente, no Distrito Federal, no SEMA (Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal) órgão que seria dirigido e ampliado por Villa-Lobos no decorrer da década de 1930 “[...] até ter sua abrangência nacional, consolidada com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942, instituição que se incumbiu da formação de professores especializados para a atuação no sistema público de ensino” (LISBOA; KERR, 2005, p. 416).

As autoras assinalam que:

A presença da música nos currículos escolares brasileiros, sobretudo no programa de ensino de instituições particulares vinculadas a ordens religiosas católicas e a missões ligadas ao protestantismo, pode ser constatada anteriormente à implantação do projeto de Villa-Lobos, ainda em meados do século XIX: a partir do Decreto Federal n. 331A, de 17 de novembro de 1854, foi estipulada a presença do ensino de “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias (que abordavam o ensino de 1º e de 2º graus) e nos Cursos Normais (magistério) (LISBOA; KERR, 2005, p. 417).

O canto orfeônico foi um modelo de educação musical que se destacou entre as décadas de 1930 a 1950, contudo, mesmo sendo substituído pela disciplina de Educação

³¹ Ver: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html>

Musical nas escolas de primeiro e segundo graus, por meio da Lei nº. 4.024 de 1961, sua introdução nas escolas teve grande influência sob outros conservatórios de canto que surgiram no país e utilizaram os procedimentos idealizados por Villa-Lobos e, que, posteriormente, viram a se tornar centros de referência como a Faculdade de Música Maestro Julião, que após ser incorporada a Universidade Paulista (UNESP) originou o Instituto de Artes da mesma (LISBOA; KERR, 2005).

Desde a idealização, o desenvolvimento e a implantação do projeto de Villa-Lobos, esteve intimamente ligada ao contexto histórico que os cercaram, uma vez que englobou a Revolução de 1930 e a proliferação de novos ideais e propostas nacionais nos campos político, econômico, cultural e educacional. O projeto do compositor se configurava da seguinte maneira:

O primeiro volume, publicado em 1940, contém 41 peças e apresenta a predominância do trabalho com canções a duas vozes e, principalmente, do uso de marchas, sendo que, para Villa-Lobos, o padrão rítmico de marcha abrange os compassos de 2/4, 4/4 e 6/4, como a análise demonstrou. Predominam, também, canções originais compostas para o movimento orfeônico sobre temas folclóricos, o que não acontece no segundo volume, em que predominam canções folclóricas adaptadas. O segundo volume, publicado em 1951, contém 45 canções com nível de dificuldade técnica visivelmente maior do que as canções do primeiro volume, com predominância de canções a três e a quatro vozes (há também algumas a cinco e seis vozes) (LISBOA; KERR, 2005, p. 420).

Portanto, depreende-se da pesquisa das autoras que Villa-Lobos imprimiu caráter socializante ao ensino da música ao atribuir à atividade musical nas escolas o caráter formador para a disciplina, o civismo e a educação artística. A partir de suas composições e sua influência na política educacional brasileira, os desejos de difundir os ideais nacionalistas se materializavam via ensino de música nas escolas pela obrigatoriedade do canto orfeônico, das bandas escolares e de outras iniciativas que corroboraram com o projeto nacional que pretendia, pela arte, forjar uma identidade moral, nacionalista e ordeira para o povo. Junto a esta subjacente ideologia, que se inspirou em um modelo político, cujas origens remontam a Europa, particularmente, a França, representada nas ideologias trazidas pela Revolução Francesa, em fins do século XVIII, o projeto de Villa-Lobos foi parte integrante das novas propostas políticas, educacionais e culturais que tomaram corpo no contexto que envolveu a formação de um Estado Nacional no Brasil.

Dessa maneira, compreende-se que o conhecimento escolar vai além dos muros da escola e busca divulgar a identidade escolar e cultural, num processo de participação dos

acontecimentos e momentos históricos da sociedade, em esfera social e cultural. Nos documentos analisados, detectamos uma visão de mundo, de sociedade e de ser humano que se pretendia formar, verifica-se que muitos conhecimentos e ações criam identidades e fixam valores no contexto escolar, por ser um lugar privilegiado de aprendizagem, criando uma cultura escolar específica que nesta categoria enaltece os elementos patrióticos que incidiriam sob o contexto social e cultural da população.

4.2. Exposições de trabalhos manuais e outros eventos: a ação educacional é marcada pela estrutura do Estado

Os postulados de Viñao Frago (1998) auxiliam na compreensão do tempo escolar como um tempo institucional, pessoal, cultural e individual que agrega os indivíduos que compõem a instituição, como professores alunos e o corpo administrativo. Nessa perspectiva, os eventos escolares, para serem realizados, dependem de certa estrutura administrativa do tempo escolar, que nesta dinâmica podem ser entendidos como um tempo cultural vivido não somente por alunos e professores, pois estas iniciativas ultrapassam os muros da escola e conclamam a vivência destes momentos pela família e a comunidade.

Através das festas e das celebrações, o Colégio deixava a clausura e abria as portas para as famílias, realizando exposição dos trabalhos manuais, realizando procissões pelas ruas da cidade, principalmente nas celebrações de primeira comunhão e nas festas de formatura, momento em que a maioria das atividades extracurriculares eram demonstradas, como o canto orfeônico, aulas de piano e Teatro.

Destacamos que é necessário diferenciar a rotina em que ocorrem estes momentos comemorativos, pois se depreende da análise dos documentos que eles não eram momentos de ruptura rotina, todo empreendimento pedagógico coadunava para este fim, pois eram especiais, esperados por toda comunidade escolar.

As fontes permitiram identificar as principais datas comemoradas no Educandário a ponto de organização de festas ou ritos escolares.

As solenidades de formatura eram momentos de amostragem da eficiência pedagógica do Educandário à sociedade Ipamerina. No intuito de ilustrar os procedimentos adotados pelas Missionárias, selecionamos o programa mais antigo a que tivemos acesso, o de 1949, onde constam as principais lideranças que fariam parte da solenidade compondo a mesa, Honra ao Mérito aos alunos que se destacaram em Religião, em Aplicação, para Comportamento e Polidez.

4.2.1. Os ritos cívicos

De forma contrária às exposições, nas quais a escola mostrava aos pais e à comunidade as atividades realizadas durante o ano letivo, e que tinham por objetivo dar visibilidade à instituição, os ritos cívicos eram promovidos em favor da formação intelectual, moral, cívica e patriótica, elementos instituidores da identidade nacional brasileira no período em questão, fato este mais evidenciado após a Primeira Guerra Mundial, em que o processo de nacionalização exigiu, além do ensino da Língua Nacional, de História e Geografia um maior aprofundamento do conceito de civismo com a introdução da disciplina de Moral e Cívica.

As datas cívicas, os fatos e os personagens heroicos eram enaltecidos, servindo como base de sustentação e fundamentação da República. Nesse sentido, a disciplina de História, articulada à Instrução Moral e Cívica, foi explicitamente utilizada para alcançar o objetivo de reforçar os sentimentos patrióticos dos alunos. Desta forma, as aulas de História e Geografia do Brasil, da Língua Nacional, de Moral e Civismo, Canto, Ginástica, se constituem num aparato para a formação do sentimento de pertencimento nacional.

O desfile cívico era demonstração da ordem, hierarquia e disciplina, também uma demonstração de amor à Pátria e a consciência patriótica “[...] sempre a formação cívica nos feriados nacionais e em 7 de setembro o Colégio com novo uniforme saia tropical azul, blusa branca – o que não deixou de assustar alguns pais” (Livro Histórico do Educandário, p. 44).

Deste modo, vimos que o Educandário incorporou esta prática cívica logo no início de suas atividades, pois como consta no documento mencionado anteriormente, o terceiro ano de funcionamento escolar, em 1938, o comandante do 6º B.C. convida e incorpora ao desfile patriótico os estudantes da cidade.

Figura 7: Desfile Cívico 1958.



Fonte: Acervo pessoal Maria Cecília Lopes.

As datas comemorativas dos eventos cívicos comungavam do mesmo espírito de disciplina e ordem, elementos considerados fundamentais para a formação de bons cidadãos. Contudo, é válido ressaltar que a participação nestas celebrações nem sempre eram realizadas por adesão ou espontaneamente, uma vez que desde a década de 1930, as leis obrigavam a participação dos estudantes nas comemorações cívico patrióticas, como o Decreto 19.488 de 15 de dezembro de 1930³², que decreta os feriados nacionais de 1º de janeiro em comemoração a fraternidade universal, 1º de maio pela confraternidade da classe operária, 7 de setembro pela Independência do Brasil, 2 de novembro comemoração dos mortos, 15 de novembro Proclamação da República e 25 de dezembro pela unidade espiritual dos povos cristãos. A Lei 259 de 1º de outubro de 1936³³, que torna obrigatório, em todo o país, nos estabelecimentos de ensino e associações de fins educativos, o canto do hino nacional. Decreto 7.807 de 1941³⁴ que dispõe sobre o estandarte e o vexilo³⁵ da Juventude Brasileira em que sua, feitura bem como seu uso, seriam devidamente instruída pelo ministro da educação.

Este conjunto de legislação criado por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, exigia que o Hino Nacional fosse ensinado e cantado diariamente nas escolas, nas palavras da

³² Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19488-15-dezembro-1930-508040-republicacao-85201-pe.html>. Acesso em: 25 mar 2013

³³ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-259-1-outubro-1936-556512-publicacaooriginal-76565-pl.html>. Acesso em: 25 mar 2013

³⁴ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-7807-5-setembro-1941-340063-norma-pe.html>. Acesso em: 25 mar 2013

³⁵ s. m. Estandarte dos exércitos romanos. Insígnia; bandeira.

ex-aluna Lourdes estas normas ficam evidenciadas, pois “Antes de entrarmos, eram feitas orações pedindo graças pelo novo dia. Uma vez por semana, cantávamos o Hino Nacional e o da Bandeira”, este fragmento revela que estes momentos extraordinários ocorridos na escola, permaneceram vivos na memória destes ex-alunos.

4.3. Um olhar para o interior da instituição: a percepção do espaço escolar fonte de cultura material

O Livro Histórico do Educandário indica que as irmãs, ao chegarem a Ipameri, instalaram-se em uma casa situada na Rua Goiás, principal avenida da cidade, esquina com a 25 de Abril, próxima a velha Matriz.

Figura 8: A Casa Velha - Primeira sede do Colégio N. Senhora Aparecida



Fonte: Costa, 2004, p.50.

Ainda segundo o relato das irmãs, inscrito no Livro Histórico, sobre a primeira morada das Missionárias, a origem seria da década de 1880:

Antigamente, ao lado da igreja Matriz, que foi há pouco demolida, havia uma casa, a maior casa, da cidadezinha daqueles tempos. Ela tinha varias portas para as duas ruas, na esquina onde ficava situada; na sala principal havia numerosas prateleiras repletas de mercadorias. O balcão, que acompanhava o ângulo da loja, servia igualmente de mesa de leitura, e separava cadeiras dispostas dentro e fora do recinto. Alí se reunia gente que negociava, gente que conversava, pessoas que liam os jornais da época que só chegavam de 5 em 5 dias. Domingo também se negociava naqueles tempos, e muito mais até que nos dias de trabalho. A afluência de freguezes

era maior e todos compareciam com os seus trajes domingueiros. [...] Do lado de fora, nos passeios, altos do chão, as casa enfeitara-se animadamente pelas cores variadas dos vestuários, nos vai e vem dos que chegavam e dos que saiam. Os sinos, que ficavam muito vizinhos, de vez em quando cobriam o vozeiro com seus sons intensos, repetindo o aviso de que era chegada a hora da missa naquelas manhãs de domingo, sempre iluminadas pelo sol descoberto, no céu sem nuvens...E quando o ultimo aviso, mais apressado, partia do sino maior, um figura serena de homem alto, de barbas já grisalhas e longas, deixava o lado interno do balcão. Percorria uma a uma cada porta da loja, levantando nas mãos as trancas de madeira com que as ia fechando o estabelecimento. [...]. Dessa fortaleza serena que simboliza a retidão sem intolerâncias: a caridade sem condescendência com vícios; o trabalho com o caminho às alturas de liberdade para fazer o bem; a intrepidez diante dos perigos dos erros. Sua vida foi a realização pratica dessas virtudes. O tempo levou esse homem justo ao silencio eterno da morte, mas ainda hoje perdura a lembrança de seus exemplos varonis [...]. E assim, nela se reuniram um dia ascrianças de toda a cidade entoando hinos escolares, de pé, ante a carteira das professoras valorosas, havia sido criado o Grupo Escolar com o seu nome: Grupo Escolar Cel. Francisco Vaz, fundado e mantido pelo município, cuja autonomia custara ao seu patrono toda a dedicação fecunda de sua vida pública. Mais tarde apagaram o seu nome do Grupo que ainda possuímos hoje modificado pelo Estado – e abandonaram a casa velha (Livro Histórico do Educandário, p. 61-62).

No ano de 1930, princípio da Revolução, o grupo escolar é retirado do local e passa a abrigar a Prefeitura “passavam com isto as amplas salas do prédio a alojamentos improvisados da polícia, de presos e mesmo de mendigos, que não encontrassem outro abrigo”. Já em 1935 com a chegada das Missionárias e as solicitações feitas pelo Arcebispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira à população para que se empenhassem na organização de um local apto a receber as freiras, nada mais auspicioso e austero que o casarão erguido pelo Coronel Vaz Lopes em 1880, prontamente cedida a Congregação e doada em 1939 pela prefeitura.

Abrigo encontrado era necessário organizar a casa para receber as irmãs, assim:

Em janeiro de 1936, embora pobremente, o prédio estava adaptado e provido de tudo que era indispensável à instalação das religiosas. Fazendo- mais com o coração do que com as mãos, tudo foi previsto. Até os gravetos para se acender o fogo, as novas ocupantes do prédio encontraram restando somente atear-lhes o fogo (Livro Histórico do Educandário, p. 29).

O empenho da população em acolher bem as irmãs é lembrado por uma ex-aluna e torna explícito o anseio da população em enriquecer os estudos dos filhos com uma educação religiosa “Encontraram a casa toda equipada, inclusive com mantimentos, roupa de cama e mesa, sem serem esquecidos detalhes como lenha e gravetos para o fogão, vasos de flores na capela. Mimos da confiança e esperança de quem as chamava e recebia” (Lygia Lopes Ceva Porto, manuscrito).

As irmãs desejavam adquirir um terreno, para construir o edifício sede do colégio. Em vinte e nove de setembro de 1940, Madre Maria de Lourdes recebe a escritura do terreno doado ao Instituto pela Mitra Arquidiocesana e a do terreno em que a casa velha estava situada, doada por Amélia Vaz Lopes e seus filhos, no intuito de ser vendida e os fundos serem revertidos em benefício do Colégio a ser construído ao lado da nova Matriz.

Madre Maria de Lourdes volta animada. O terreno é nosso, agora é lógico que se construa nele! Mas, construir com que? Não se tem dinheiro...E recorda-se do que dissera Nosso Pai à Madre Isabel para ela mesma em suas reiteradas contas: “Esta construção só poderá ser feita pelo auxílio do povo, por feitas em benefício, quermesses, etc, e ainda o rendimento do Colégio” (Livro Histórico do Educandário, p.67). [grifo do autor].

É, a partir deste momento, que se verifica o verdadeiro empenho da comunidade pela construção do Colégio, a primeira ação detectada foi a campanha “Pró-Construção do Colégio”. Contudo verificou-se que de acordo com as escrituras do Livro Histórico o anseio desta população por ver o novo Colégio erguido. Neste tempo, em que a Madre enveredou por verdadeiros obstáculos de ordem jurídica para aquisição do terreno, a Congregação vê surgir um clima desagradável. Os moradores e as Irmãs chegando a expor a Dom Barreto o ambiente hostil que cerca o Colégio Nossa Senhora Aparecida pela demora da construção, fato este intensificado pela falta de licença do Governo Geral do Instituto agravando ainda mais a situação, pois mais um trecho destaca a angústia da Madre em resolver a situação e embora ela chegasse a dizer aos Fundadores: “É necessário: ou começar o Colégio, ou abandonarmos Ipameri – tal situação desagradável em que nos achamos – não falta até quem diga: “Podem fechar o Colégio, traremos outras Irmãs para aqui”. Campinas não dá o sim” (Livro Histórico do Educandário, p.71).

Após as intempéries deste período, o Colégio começa a ser erguido sob a supervisão da Reverenda Madre Maria de Lourdes “que desde então se tornou também – engenheira”, uma rotina assim registrada:

Madre Maria de Lourdes porém sabe que pedir aos homens e deles receber o material, nada significa para a durabilidade da Obra que vai da a Ipameri. Além disto, precisa também força para as lutas – pois construir templos é destruir-se a si próprio. Ela já começa estar marcha de se dar pelo Colégio Nossa Senhora Aparecida. Três vezes por dia, vence a subida que separa a casa velha da nova, para dirigir o trabalho. Como hoje, os trabalhadores, diaristas, não tem pressa em terminar o Colégio, pois – em cidade pequena, e com um patrão tão bom, quem deseja abandonar o serviço?! (Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida, p.74).

Algumas iniciativas foram tomadas para a conclusão da obra e uma delas contou

com a participação do alunado que, em novembro de 1942, “[...]o festival que devia oferecer a seus pais queridos pelo término do ano escolar – transforma-se em moedas para ajudar a Madre”.

Para tanto, a partir do dia 3 de dezembro de 1943, é possível destacar as iniciativas das Missionárias a fim agregar ao máximo a participação da comunidade, que foi destaque desde a mudança dos móveis, com o auxílio dos Josefinos, em um dia de domingo, com a devida licença do padre e do vigário até a participação das Associações Religiosas de Ipameri, na procissão que seguiram o pároco junto às irmãs e as alunas conduzindo o Santíssimo da casa velha ao prédio novo. Até o dia da inauguração a cena que se via era seguinte:

[...] É um vai-vem contínuo: do prédio velho para o novo, do novo para o velho. Desde ontem já, fazendo companhia a Jesus, o prédio novo abriga algumas Irmãs – outras estão se mudando, mas como a maior parte dos objetos ficará na casa antiga, até passar o dia 8, a cada momento lembram-se as Irmãs de coisas essenciais para transportar. Tudo se faz com alegria. As pessoas vizinhas e amigas acham graça de presenciar as Irmãs, meninas e pessoas que ajudam, constituindo um verdadeiro formigueiro, pra baixo e para cima, levando e trazendo, pois a Revda. Madre Geralda está na casa de baixo com a confecção de doces e outros preparos para o almoço que será oferecido ao Sr. Arcebispo e ao néo-Sacerdote e a cosinha das Irmãs já está em cima. O almoço da Nossa Madre, porém, é feito ainda na casa velha. (Livro Histórico do Educandário, p.79).

No dia 8 de dezembro de 1943, acontece a inauguração do Colégio, iniciada em 16 de setembro de 1942, que contou com a participação da Madre Geral e o Exmo. Sr. D. Emanuel Gomes de Oliveira que presidiu todas as cerimônias do decorrer do dia, que se consistiu da inauguração do Pavilhão “D. Barreto”, a renovação da consagração das irmãs em torno da imagem de Jesus Crucificado, doado ao Colégio por uma benfeitora amiga de Reverenda Madre Lucia da casa de São Paulo e benção de inauguração realizada em todos os cômodos da Casa. As festividades do período matutino são encerradas com um almoço oferecido pelas Associações Religiosas.

À noite, acontece a cerimônia de Colação de Grau da primeira turma de normalistas do Colégio, a saber: Hilman de Carvalho, Filomena Rabelo, Laura Edreira e Nuzia de Faria, que “em seus vestidos brancos vão lembrando que a pureza deve assinalar a primeira formatura de nossa Escola Normal – modelo e base para todas as que futuramente vierem pedir instrução às Missionárias”. A cerimônia foi presidida pelo então prefeito Dr. Antônio Gomes da Frota e paraninfada pelo Exmo. e Revmo. Sr. Arcebispo D. Emanuel Gomes de Oliveira.

Figura 9: Fachada principal do Educandário.



Fonte: Relatório de 1959.

Na figura 13, podemos verificar que o edifício do Colégio foi erguido em dois andares. No primeiro piso, foram construídas salas espaçosas, refeitório, copa, cozinha, dispensa instalações higiênicas, enfermaria e instalações diversas como rouparia, lavanderia e farmácia. No segundo andar, ficavam os dormitórios das alunas internas. De acordo com Buffa (2005) neste período, na construção de edifícios escolares predominou a arquitetura moderna, com técnicas inovadoras, como o uso do concreto armado, dando vistas a um edifício imponente, composto por pátios internos, hall de entrada primoroso, escadarias, eixo simétrico, duas alas, pátio interno, corredores, janelas verticais grandes no intuito de favorecer a iluminação e a ventilação e acabamento com materiais nobres.

Ao analisar a arquitetura escolar no Estado de São Paulo, Buffa (2005), evidencia a estrutura das salas que o prédio escolar poderia comportar, estruturas estas detectadas no Educandário, como auditório, quadra de esporte, além de salas especiais como gabinetes odontológicos e sala para educadora sanitária, “[...] por certo, em virtude das epidemias e doenças infantis causadoras de muitas mortes” (BUFFA, 2005, p. 109).

Embora o Espaço, originalmente, seja tributário das categorias e análises das pesquisas vinculadas à tradição geográfica, no caso da cultura escolar e, em particular, das instituições escolares, o termo Espaço vem sendo apropriado pelos pesquisadores da História da Educação para subsidiar estudos alusivos à arquitetura e à organização interna da instituição escolar historicamente contextualizada.

Nesta proposta, o interesse é o de referenciá-lo na abrangência tanto da disposição panóptica da construção arquitetônica do prédio escolar, bem como da organização interna da instituição. O termo panóptico foi utilizado por Jeremy Bentham, em 1785, como um projeto para centros penitenciários. O local, devido ao seu formato circular, o indivíduo seria constantemente observado, pois a observação seria feita do centro do prédio.

O panótipo é pensado para instâncias institucionais como os manicômios e escolas e por mais que se considere um projeto utópico, a idealização do trabalho de inspeção gerou métodos de observação para o decorrer dos tempos, aperfeiçoando a ideia de poder sobre os corpos através da vigilância, “[...] ele consiste em fazer não que eles suspeitem, mas que eles estejam certos de que seja lá o que fizerem será sabido mesmo que esse não seja o caso” (BENTHAM, 2000, p. 18) em um ambiente que se permite ver sem ser visto.

Como o esquema proposto por Bentham (2000, p. 18) parte do princípio de imposição de tarefas e de comportamento para o maior número de indivíduos, sua carta XXI é direcionada às Escolas, alegando que, se aplicado a estes locais “[...], ele poderá estar confinado às horas de estudo; ou pode-se fazer com que ele preencha todo o ciclo diário, incluindo as horas de repouso, descanso e recreio”, observando-se ainda o mais diversificado níveis de talento e tratando a “imbecilidade ou idiotia incuráveis e inimputáveis” não mais como um desvio de conduta. Os espaços deverão ser respeitados e utilizados de acordo com previsto dentre outras regulações.

Um contraponto é percebido na proposta de Bentham (2000), em dado momento de sua carta ele se questiona quanto à maneira confinada de se tratar os corpos jovens e se esta dinâmica não colaboraria pra a formação de “máquinas sob a aparência de homens”, o autor justifica sua metodologia enfatizando que a condição de felicidade é a mais importante:

[...] Acrescentarei apenas uma coisa: quem quer que seja que estabeleça uma escola de acordo com o máximo do principio de inspeção tem que estar bem seguro a respeito do mestre; pois, da mesma forma que o corpo do menino é o fruto do corpo de seu pai, sua mente é o fruto da mente de seu mestre; com nenhuma outra diferença que não aquela que existe entre o *poder* de um lado a *sujeição* do outro (BENTHAM, 2000, p.67).

Assim, a referência ao Espaço tem uma dimensão espacial externa – na afirmação da importância da instituição projetada na cidade e uma dimensão interna – nas diversas divisões onde é possível abrigar atividades educativas e litúrgicas, em que reside na centralidade da inspeção o que é proporcionado pela construção de edifícios funcionais.

A planta do Colégio dá a dimensão da construção de um prédio modelar baseado nos preceitos da mais moderna pedagogia. Não foi possível encontrar registros que

mencionem a autoria do projeto.

O prédio do Colégio foi edificado em partes. O ano de 1946 fora marcado pela transição da Madre Diretora. A Madre Maria de Lourdes do Manso Jesus viera para Ipameri em 27 de fevereiro de 1940, assim cumprira o seu mandato de seis anos e repassa as mãos da Reverenda Madre Lucia de Maria da Hóstia Imaculada:

[...] o terreno interno, o 1º pavilhão do prédio, o encanamento, esgoto, iluminação elétrica, galpão e os lotes de terra que conforme desejo de Nossa Madre, não foram vendidos e sim ficaram para uma chácara para o Colégio, conforme prescrevera D. Emanuel Gomes de Oliveira em primeira conferência que fizera a Comissão Pró-Construção do Colégio Nossa Senhora Aparecida: “a maneira dos bons Colégios da Capital Paulista o Colégio que se findaria em Ipameri devia ter uma chácara, dotada de piscina, etc. onde a criança pudesse passar o dia ao ar livre.” (Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida, 1946, p. 24).

Nos anos seguintes à construção do Colégio segue seu percurso e, na tentativa de se construir, sem fazer empréstimos, em 1948, as irmãs começam a angariar fundos para a construção do novo pavilhão com a organização de uma quermesse que ficou marcada por sua organização. Outro ato importante, foi o Livro de Ouro organizado pela Irmã Margarida que sempre auxiliara a Madre nos quesitos financeiros, de posse deste livro a irmã solicitava uma contribuição a fim de adquirir tijolos e posteriormente o livro fora utilizado pra aquisição de poltronas para o salão, como mostra a figura a seguir:

Figura 10: Homenagem aos Fazendeiros doadores em 1943.



Fonte: Arquivo Inativo da Secretaria Regional.

No Livro de Ouro evidenciou-se que a participação da comunidade foi satisfatória, devido às doações serem de valores bem significativos, havendo ainda uma parte destinada aos fazendeiros, que realizaram suas contribuições na Exposição Agropecuária de 1943, ano que fora registrado como um período de trabalho intenso. Contudo, o trabalho das irmãs, aliado ao empenho do povo de Ipameri, coadunou com os principais objetivos propostos para o dia da inauguração, a Ordenação Sacerdotal – Inauguração do Colégio Novo e Formatura da primeira turma de normalistas, eventos estes primordialmente realizados no novo Colégio.

A fim de concluir tão nobre empreendimento “usando o plano da boa Madre Rita, com as modificações necessárias, pedindo orientação do Engenheiro de Uberlândia – Dr. Luiz Rocha” a Madre busca por meio de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos oito anos a frente da direção do Educandário.

Como o dinheiro não atingia o montante necessário para se fazer a estrutura das outras salas, se somam a outros caracterizados no livro:

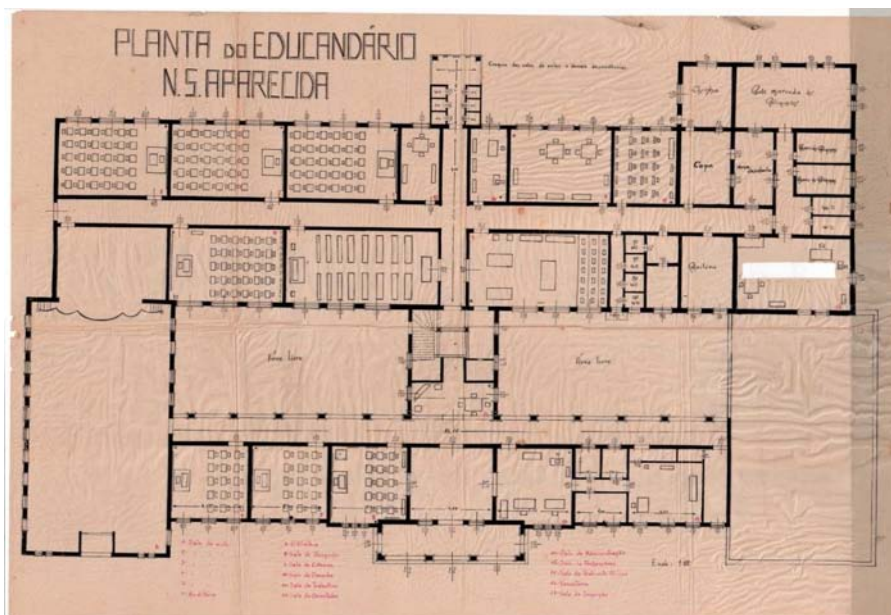
[...] A dificuldade da aquisição do material; o transporte demorado deste, etc. também dirige a cidade, a falta generalizada de verdadeiro interesse pelo trabalho alheio, que se nota em nossos operários, desde a infiltração do comunismo em nossa querida Pátria, tudo isto são fatores que exercitaram a paciência da prezada Madre, tornam et segundo pavilhão muito mais dispendioso e de mais lenta execução do que o outro. Mas graça imensa da bondade Divina, podemos dizer de coração – tudo tem ido maravilhosamente bem. Nem a menor desavença com operários. Nenhum desastre. [...] (Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida, 1951, p. 27).

Em 1952, chega o momento de dar início ao acabamento como a colocação de eletricidade, ladrilhos, tacos e outros detalhes. Assim como expressara, certo dia, uma das Missionárias “Jesus mesmo dissera: Um planta, outro o que rega e outro o que colhe”, se veem concluída a obra idealizada por Madre Isabel e conduzida por Madre Maria de Lourdes e que sob, a responsabilidade de Madre Lucia de Maria da Hóstia Imaculada, daria prosseguimento à introdução de um ensino de qualidade e, agora, em um prédio modelar.

A planta do prédio marca a dimensão arquitetônica do Colégio e, no intuito de tornar evidente sua grandiosidade e qualidade, nos apoiamos nas assertivas de alguns pesquisadores, como Escolano (1998), por entender que a arquitetura escolar institui um conjunto de valores a cultura escolar devido a sua materialidade, como fonte de discurso como os de ordem, disciplina e vigilância. A singularidade destes marcos incidiria sobre a aprendizagem sensorial e motora e pela recepção de diferentes sistemas de sinais oriundos dos símbolos estéticos, culturais e ideológicos que uma instituição adquire em sua existência.

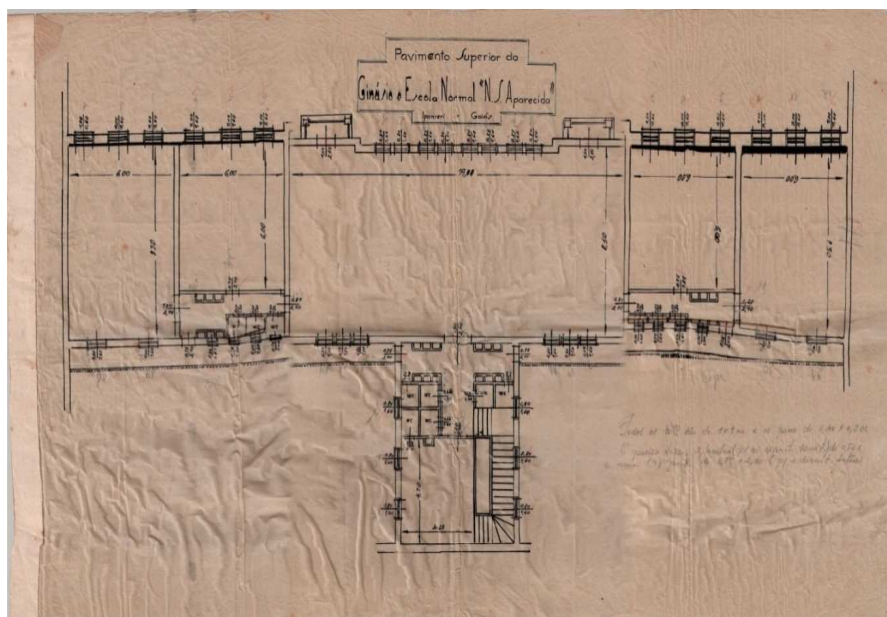
Nesta perspectiva, este conjunto de valores elencados pelo autor coadunaria com a linguagem impressa pela própria construção em seus aspectos formais e espaciais, uma vez que a arquitetura moderna enfatizava a importância do ar puro, da luz abundante e de uma adequada localização sanitária, requisitos indispensáveis para uma instituição educativa, assim como deveriam obedecer todas as normas relativas à “localização, orientação, extensão, construção, ventilação, luminosidade, calefação, bem como os locais ou dependências, os resquícios técnico-higiênicos que deviam reunir as classes e as características do mobiliário” (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 56), imposta pelo movimento higienista.

Figura 11: Planta do primeiro andar do Colégio.



Fonte: Acervo do Colégio.

Figura 12: Planta do segundo andar do Colégio.



Fonte: Acervo do Colégio.

O espaço representado pelas plantas do Educandário foi analisado com base nos Relatórios de Inspeção de 1947 e 1959. A primeira inspeção realizada no Educandário ocorreu no dia 10 de dezembro de 1947, que funcionava em regime de externato e misto, ministrando aulas para o curso primário, normal, infantil e supletivo (noturno). Na época, a população da cidade era de 7.500 habitantes sendo que 2 estabelecimentos fiscalizados ofereciam o ensino secundário na época.

A inspeção fora realizada a fim de apresentar ao diretor do Ensino Secundário, Haroldo Lisboa da Cunha, as condições do então Ginásio do Educandário Nossa Senhora Aparecida para concessão de inspeção permanente. Para tanto, os inspetores federais Cesar Augusto Ceva, Paulo Xavier de Almeida e Walter Monteiro Boechart avaliaram o Colégio nos quesitos I-Situação, II-Edifício, III- Instalações, IV- Salas de Aula, V- Salas Especiais e VI – Instalações para Educação Física, perfazendo um total de 1771 pontos e obtendo, portanto, uma classificação considerada “BOA”.

Tal classificação se deu pelo fato de o edifício estar situado em um quarteirão isolado, na parte urbana da cidade tendo a sua frente voltada para a Avenida Barão do Rio Branco, aos lados a Rua da Luz e D. Prudêncio, e, ao fundo, a Avenida Pandiá Calógeras, gozando de um clima agradável, arejamento, isolamento e salubridade, como se demonstra em anexo.

Outros apontamentos feitos pelos inspetores no quesito situação indicaram que devido à construção do prédio estar em terreno regular, arenoso e de fácil escoamento para as águas, sua localização favoreceria o professor quanto tom de voz, pois os alunos não se distrairiam durante as aulas, pois era desprovido de ruídos. Havia a ausência de perigos, pois as ruas que circundam o prédio eram tranquilas e distantes da linha férrea e não havia bondes na cidade, além da vantagem de possuir uma área coberta para recreação.

É válido ressaltar que, no período desta inspeção, o prédio era constituído de um pavimento apenas, o mesmo foi considerado amplo, com salas independentes bem ventiladas e iluminadas a fim corroborar com amenização do clima quente de Goiás. As classes dispunham de saída que davam acesso às varandas, permitindo o acesso aos outros cômodos do estabelecimento e contribuindo ainda para com a disciplina.

No quesito instalações, verificou-se que o prédio possuía 2 extintores de incêndio um à disposição do pavimento e outro para o laboratório. As salas contavam cada uma com dois pendentos com “lâmpadas de 200 velas”, capacidade esta proporcionada pelo “recente aumento de força na Empresa local”, dado este que retifica os dados sobre o progresso da cidade.

Além do quartel, o Educandário era o único prédio da cidade servido de água encanada e fluxo de água contínua, propiciado pela instalação de três caixas de água. A limpeza e o asseio foram dados mencionados, os mesmos eram mantidos por meio de flanelas, panos úmidos e vassouras de pelo. Havia ainda 3 bebedouros automáticos e 3 instalações comuns, lavatórios, *water closets* e mictórios.

A divisão quatro analisou o quesito salas de aula. O prédio contava com 4 salas,

fora as especiais e já se planejava a construção de mais 4 salas. Todas com capacidade para 40 alunos. De forma retangular, assim como as janelas, as salas são inteiramente isoladas com entradas para os corredores que dão acesso ao pátio. Todas são providas de quadro negro, pintura em verde claro e sem brilho. A iluminação natural é oferecida pelas janelas situadas à esquerda e amparadas por cortinas de madeira, no intuito de proteger o alunado do sol forte do período da tarde. Alguns destes detalhes podem ser notados na figura a seguir:

Figura 13: Sala de aula



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.61.

As Salas Especiais eram destinadas às matérias de estudo diferenciado envolvendo arte, leitura e ciências como: Biblioteca, Geografia, Ciências, Desenho, Trabalhos Manuais, Auditório. E, ainda, da parte administrativa, Sala do Orientador, de Professores e de Administração e Inspetoria. O Educandário não dispunha de Sala de Línguas Vivas, pois as mesmas eram ministradas nas salas de aula pelo método intuitivo, contudo dispunha de material para auxiliar o método como aparelho cinematográfico, coleção de livros franceses, ingleses e americanos além uma coleção de cartões.

O Auditório, conforme mostra a figura 15, era iluminado por sete basculantes de vidros esmerilados, pintado em verde claro e com boa acústica. Dispunha de um palco e um piano e cinco refletores elétricos para eventos noturnos e servia para receber palestras, conferências e festivais com capacidade para acomodar 200 pessoas.

Figura 14: Auditório

Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.63.

O Educandário era provido por duas Bibliotecas uma para alunos e outra para uso das Religiosas. A de uso geral contava com 1.400 exemplares³⁶ e distribuídos em 5 armários e classificados de acordo com a matéria e conteúdo. Havia obras de estimado valor e uma seleção de livros para as diversas classes, distribuídos de acordo com a capacidade intelectual do alunado, como apresenta a figura 16.

Figura 15: Biblioteca.

Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.64.

³⁶ Conferir o acervo no Anexo B.

A sala de Geografia (figura 17) também era provida de todos os elementos das outras salas, com bom isolamento, quadro negro, pintura clara e bem iluminada, tanto pela iluminação elétrica, quanto a proporcionada pelas três janelas distribuídas ao longo da sala. Além de carteiras, mesas, armários e estantes, a sala dispunha de um vasto material didático como Globo terrestre, tabuleiro de areia, barômetro, termômetro, bússola, 30 cartas murais em excelente estado, bem como amostras de produtos diversos como café, cacau, arroz, milho, cana fumo dentre outras e contava também com amostras de produtos de origem animal como couro de gado.

O material visual continha vistas nacionais das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas, Goiás, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Baía e Amazonas além de vistas do estrangeiro como Estados Unidos, Alemanha, França, Egito, Itália e Holanda.

Figura 16: Sala de Geografia.



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.65.

Figura 17: Laboratório (Sala de Ciências).



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.66.

Figura 18: Laboratório (Sala de Ciências).



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.67.

Figura 19- Laboratório (Anfiteatro).



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.68.

O Laboratório ou Sala de Ciências incluía os laboratórios de Física e Química, visto que as salas que os abrigariam estavam previstas para serem construídas na próxima etapa. Assim sendo, esta sala era provida de um verdadeiro “arsenal” de materiais a fim de propiciar maior conhecimento científico ao alunado, sendo equipada com mesa de experiência, mesa para microscópio. A sala também dispunha de um anfiteatro com três filas de cadeiras e janelas com dispositivos para escurecê-la durante as projeções. De acordo com Zancul e Souza (2012) “[...] o estudo das ciências foi introduzido no currículo do ensino secundário brasileiro no século XIX. No entanto, as disciplinas literárias predominaram até meados do século XX” (ZANCUL; SOUZA, 2012, p. 84) o que em suma agregou legitimidade as ciências humanas no ensino secundário.

As figuras 18, 19 e 20 além de ilustrar como era o ambiente destinado ao Laboratório, abriga uma infinidade de informações quanto a sua materialidade, pois por comportar mais de um laboratório, existia uma diversidade muito grande de materiais de demonstração e experimentação além de reagentes, uma caixa com Cristal de Rocha, Mapas de história natural organizado pelo Dr. Conrado Guenther; Quadros progredidor de mamíferos, aves, peixes, invertebrados, animais domésticos e selvagens; Quadros Emile Deyrelle³⁷.

³⁷ Uma mostra deste material pode ser vista em: <http://cemiiserj.blogspot.com.br/2011/07/maison-deroylle-e-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 25/04/2013.

Criada em 1831 por Jean-Baptiste Deyrolle, a Maison começou a editar suas pranchas escolares, o Musée Scolaire Deyrolle, em 1861, sob a administração do naturalista Emile Deyrolle. Já nos anos 1870, tinha o governo francês como seu principal comprador. Vinte anos depois, buscando talvez conquistar o mercado escolar brasileiro, a empresa se associou a Joaquim José Menezes Vieira para a adaptação das pranchas ao meio educacional do Brasil (VIDAL, 2009, p. 9).

O acervo do Laboratório era enriquecido ainda por quadros organizados por Dr. Bittencourt e Justino Pinto de Oliveira Vieira sobre o corpo humano e quadros organizados pelos filhos de Emile Deyrolle com imagens abrangem desde frutas, cores, parte do corpo humano e plantas.

Essa diversidade material foi engendrada em detrimento das disputas entre estudos literários e científicos ocorrida durante todo o período do século XVI e parte do século XX em que estes grupos deram início a vários projetos com intuito de atender o ensino secundário.

Mas essa não era uma discussão limitada ao campo educacional. Em realidade, os confrontos entre cultura literária e cultura científica perpassaram todos os campos da produção cultural no decurso do século XIX. O que se encontrava em questão não era apenas o modo de produção do conhecimento, mas essencialmente a forma de se conceber o mundo e a relação dos homens com o saber. Nesse sentido, a cultura literária caracterizava-se pela predileção pela retórica, a expressão, a sensibilidade linguística, o bom gosto e o estilo, a valorização dos sentimentos que exprimiam a natureza humana, o autoconhecimento. A ciência, ao contrário, distanciava-se cada vez mais da literatura, fundamentando-se em princípios como a racionalidade, a objetividade, a observação empírica, a experimentação, a busca de leis regulares, o conhecimento da Natureza sem a intermediação da autoridade espiritual e sem a contaminação das propriedades humanas afetivas e morais como a emoção, a estética e a ética. (ZANCUL; SOUZA, 2012, p. 85).

No Brasil, mais especificamente na década de 1930, e com o advento da Reforma Francisco Campos o campo da ciência sofreu ampliações e diversificações no âmbito do currículo dando ao ensino secundário o caráter formativo além do ensino propedêutico em detrimento de uma formação individual e universal, não sendo exclusiva para o acesso a universidade (ZANCUL; SOUZA, 2012, p. 86).

Ainda de acordo com autoras, a partir do momento em que se estabeleceu os programas oficiais, em 1931, ocorreu uma normatização em relação à finalidade do ensino de ciências bem como orientação metodológica e explicitam:

Os programas para as diferentes séries eram abrangentes, incluíam conteúdos diversificados, definiam as finalidades de cada matéria da área científica e traziam instruções metodológicas que, entre outros aspectos,

preconizavam o uso do laboratório, recomendavam procedimentos para que fosse evitada a memorização, falavam em aplicações na vida cotidiana do aluno e na participação deste aluno. Um papel significativo era atribuído à experimentação, que compreendia, principalmente, as demonstrações realizadas pelo professor. A importância do ensino das disciplinas da área de ciências era reconhecida, inclusive em relação ao conhecimento de seus métodos e dos processos mentais implicados (ZANCUL; SOUZA, 2012, p. 87).

Tanto investimento justifica o aparato montado pelo Educandário no sentido de atender ao alunado com salas devidamente equipadas e com o espaço para a realização de experimentos tendo-se em vista o cumprimento dos requisitos do programa de cada disciplina bem como os critérios da Portaria de 15 de abril de 1932, que aprovava as normas e os critérios do Departamento Nacional do Ensino.

De acordo com a portaria, os laboratórios, além das instalações adequadas, deveriam possuir materiais variados para a realização de observações, de demonstrações e de práticas, entre os quais aparecem listados aparelhos diversos, vidrarias, reagentes, coleções, lâminas, esqueletos, aquário, terrário, atendendo às exigências do ensino de cada matéria (ZANCUL; SOUZA, 2012, p. 88).

Ao se analisar os critérios estabelecidos pela portaria e a lista de material que o Educandário possuía, apenas para o atendimento no Laboratório, torna-se evidente que a materialidade adquirida por esta instituição não deixava a desejar, corroborando para os indícios de sua eficiência material sinalizada no Relatório e possibilita, mesmo que atualmente por intermédio de figuras, reflexões acerca da potencialidade dos artefatos como fonte de investigação para história em educação, mesmo que seja “[...]inegável que os instrumentos em si oferecem poucas informações. Toda rede de significados, pressuposta e inscrita neles, requer informações complementares e operações cognitivas e analíticas para descortinar os sentidos que encerram” (ZANCUL; SOUZA, 2012, p. 94). Contudo, os indícios desta materialidade constituída no seio desta instituição são demonstrativos de uma época, de um modelo de escola em que as concepções de ensino estavam diretamente ligadas ao sentido cultural que os envolve, ou seja, para as disciplinas da área científica, o ensino deveria ir além da transmissão dos conteúdos conceituais das áreas.

As fontes imagéticas cristalizadas por estas fotografias referem-se a ambientes considerados especiais mostram como a escola moldou e foi moldada dentro dos parâmetros de sua cultura escolar pautada no método intuitivo e lição das coisas, o que corrobora para nossa reflexão quanto a sua produção social.

O debate em torno do método intuitivo ganhou expressão como parte do movimento de difusão da escolarização das classes populares, num momento em que encontrar os meios para uma escolarização inicial eficaz se constituía numa das maiores preocupações daqueles que estavam envolvidos na organização dos sistemas nacionais de ensino. Esse método representou, juntamente com a formação dos professores, o popular em toda a Europa, assim como nas Américas. Em maior ou menor proporção, os princípios do método estavam sendo introduzidos nos sistemas de ensino, abrangendo os jardins de infância, as escolas primárias e os cursos de formação de professores, o que levou a sua identificação como “o método do ensino popular (SCHELBAUER, 2006, p. 02).

De acordo com a autora, até a metade do século XIX, o método intuitivo não era uma novidade. Contudo, foi neste mesmo período que ele começou a ser difundido em “Exposições Internacionais, dos Congressos Pedagógicos, dos Relatórios Oficiais, além dos compêndios e manuais de ensino” uma vez que este tipo de método começou a ser atrelado a “[...]instrumento capaz de reverter à ineficiência do ensino escolar e o método mais apropriado à difusão da instrução elementar entre as classes populares” (SCHELBAUER, 2006, p. 019). Em que pese a receptividade à interpretação do método, a autora ainda revela que não houve compreensão do mesmo por conta de inúmeras distorções sobre as lições das coisas e explicita:

A aplicação mal feita dos princípios defendidos por Pestalozzi, ressaltou Buisson, originou inúmeras distorções acerca das lições de coisas, dentre elas a de que estimulariam uma aprendizagem sem esforços, adquirida por meio da simples observação das coisas ou por conversas agradáveis. Gerou, também, uma produção literária composta de manuais de lições, dentre os quais muitos primavam somente pela descrição dos objetos, ferindo os princípios do método, como alertava Buisson. A pura descrição dos objetos e a mera observação não garantiam o aprendizado era necessário, sobretudo, apoderar-se do espírito das coisas, ir além da intuição sensível. (SCHELBAUER, 2006, p. 20).

Pautada nos estudos de Buisson (1897) a autora coloca que o método poderia ser introduzido por dois modos, através de todas as matérias por meio de um método, ou por meio de uma disciplina específica, a ser introduzida no currículo, esta última opção é criticada pelo autor por considerar a “[...]esterilidade que a prática das lições de coisas, como um exercício à parte, poderia produzir. Enfatiza a necessidade de que essas lições estivessem inseridas em todo o programa”(SCHELBAUER, 2006, p. 20), o que em síntese ocorreu no Brasil dadas as divergências nos debates entre Leôncio de Carvalho (1884) e Rui Barbosa (1847) que caminhou para a incerteza das indefinições de se implantar uma disciplina única ou aplicável a todo o ensino.

A sala de desenho foi instalada em local provisório, seria construída uma maior na

ampliação do Colégio. Com pintura clara e acomodação para 20 alunos em mesas individuais a sala possuía um quadro negro e instalações para luz fria e ponto de luz para estudos de projeção, sobre e luz. O material fora considerado completo e fino, composto por régua retas e em forma de T, esquadros, transferidores, pantógrafo, compasso e duas coleções de sólidos geométricos. Possuía ainda uma coleção de motivos arquitetônicos em gesso e papelão, estatuetas, bustos etc. e uma coleção de modelos anatômicos com as partes do corpo humano como orelha, mão, pé, pulmão, coração dentre outras.

Figura 20: Sala de Desenho.



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.69.

Figura 21: Sala de Trabalhos Manuais.



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.70.

Pelo exposto e caracterizado pelas imagens, sobre a eficiência material e didática ofertada aos alunos pelo Educandário, suscitam questionamentos que coadunam com os de Souza (2012), em particular, quanto aos artefatos materiais, dúvida que incidi sobre que tipo de informações os artefatos materiais empregados no ensino podem oferecer ao historiador da educação? Uma vez que “[...] a resposta a essa questão implica problematizar a potencialidade da cultura material escolar como fonte de pesquisa histórica”, isto posto a realidade nos revela ainda que os estudos nessa perspectiva são limitados e muito raro aqueles que se valem da materialidade educacional como fonte de pesquisa (SOUZA, 2012, p. 81).

As intenções de prescrever os métodos perfaz o que Sacristán denomina como currículo prescrito: “Em todo sistema educativo [...] existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória” (SACRISTÁN, 2008, p. 104). Subentende-se que neste percurso de elaboração do currículo existiria uma separação entre os conteúdos que vão compor o currículo e o processo de instrução a fim de desenvolvê-los por meio de atividades práticas. Nesse sentido o autor coloca:

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam [...] Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. [...] a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca (SACRISTÁN, 1998, p. 120).

Para o autor é um veio de acesso ao conhecimento, por isso não pode ser estático, assim de acordo com as condições em que ele se realiza e com o contato com a cultura propiciam conteúdos intelectuais e formativos o que em grande parte eram os inspetores que apresentavam aos professores este currículo prescrito, além deles, os manuais didáticos cumpriam essa missão.

A divisão VI avaliou as instalações para a Educação Física. O Educandário dispunha de uma área livre plana e regular em que foram instalados campos de jogos, pista e pátio de recreio, a arborização produzia alguma sombra, mas estava toda idealizada para atender os alunos neste quesito.

O espaço fora dividido para atender a diversas modalidades esportivas como: pista de corrida, caixa para saltos em altura e distância, com as respectivas pistas, aparelhos para saltos em altura, barras duplas, traves em diferentes alturas, alvo para arremesso de bolas e um pórtico com cordas, hastes e escadas.

O material era diversificado, mas completo, pois havia pesos e fardos com

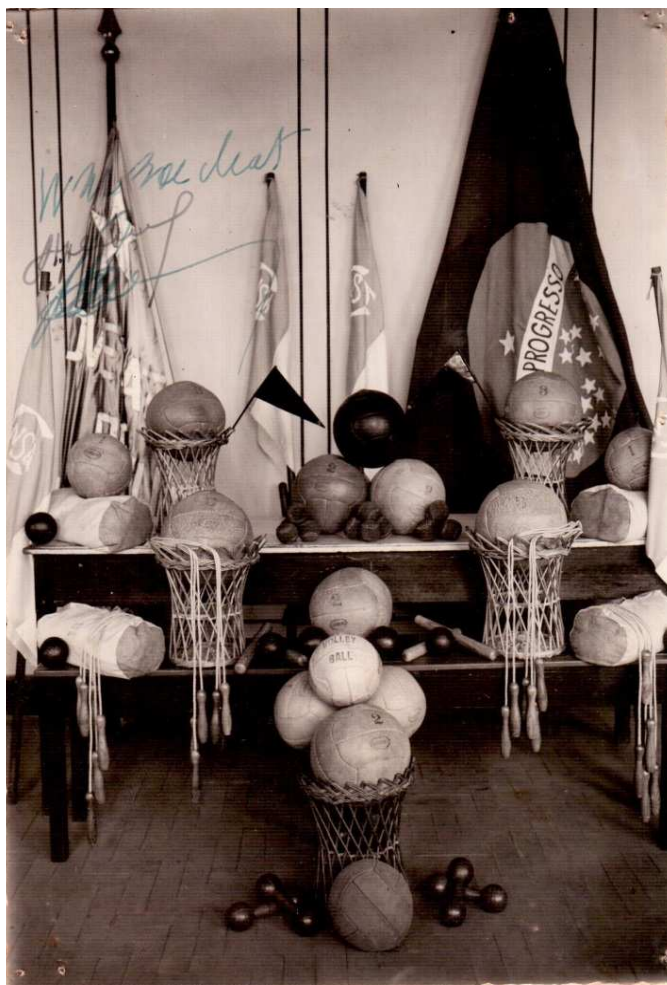
variadas circunferências e Kg, bolas de estopa revestidas em couro, medicine-balls, cordas e bastões. Já o material esportivo era composto por discos, dardo, bolas de futebol, vôlei e basquete, vara de salto, cronômetro, trena de 10 metros, apito, bandeirolas, novelo de lã, postos de chegada e bastões para revezamento.

Figura 22: Instalações de Educação Física.



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.72.

Figura 23: Material Esportivo.



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.74.

Outras instalações agregavam valor à estrutura montada para as aulas de Educação Física. Assim, o ambiente era provido de chuveiros e vestuários distribuídos no mesmo Galpão que servia de abrigo para as recreações, o que corroborava para alguns jogos, principalmente o Vôlei para o público feminino, fossem realizados no Colégio.

Nas imagens que nos situam sobre as instalações para a Educação Física, podemos verificar a simplicidade do pavilhão, mas com uma funcionalidade evidente frente ao seu amplo tamanho, abrigar os alunos em dias de chuva antes de entrarem para as salas de aula, bem como ser destinado às aulas de ginástica e solenidades festivas.

Identificamos algumas relações entre o espaço escolar com os intramuros que o circundam, assim observou-se a relação deste com as crianças, também observamos um movimento de relação das crianças com o espaço urbano que acabava por se tornar educativo, ocasionados pelas viagens, excursões, piqueniques e eventos sociais, o que desencadeou um movimento inverso que foi o da utilização do espaço escolar pela sociedade.

Figura 24: Jogo de Vôlei 1952.



Fonte: Acervo pessoal Maria Cecília Lopes.

De acordo com o depoimento de uma aluna alguns eventos esportivos também eram realizados fora do Colégio e que as alunas participavam destas competições, sendo, muitas vezes, vencedoras destas competições, devido ao nível de aprendizado empregados pelas irmãs nas aulas.

As aulas de Educação Física eram dadas pela Irmã Ecléia, e acontecia em vários espaços, conforme o clima e a atividade a ser feita. Havia espaços abertos arborizados, espaços cobertos, e outros abertos somente cimentados com arquibancadas, onde se praticava o vôlei. Eram momentos de prazer esperado por todos. (Lourdes Barbalho – ex aluna).

O gabinete Médico Biométrico fora instalado em sala própria e organizado de maneira a atender os alunos dentro dos preceitos higienistas e de acordo com a portaria ministerial nº 161, de 11 de maio de 1939³⁸ que “[...] aprova instruções para a execução do serviço médico aplicado à Educação Física, nos estabelecimentos de ensino, subordinados ao Ministério”, o que retifica a o termo “indepassável” utilizado pelos inspetores ao se referirem a este ambiente. Que era aparelhado com balança de precisão, toesa para estatura e altura do busto, espirômetro de água, compasso para medir nariz e cefalométrico, quadro mural para envergadura e sentido muscular, cronometro, compasso de espessura, dinamômetro infantil e adulto, aparelho para medir tensão arterial dentre outros.

³⁸ Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/> Acesso em: 25 mar 2013.

Figura 25: Gabinete Médico Biométrico.



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.77.

Notadamente, a Educação Física configurada no Educandário guiou-se pelos critérios da aptidão física. No entanto, é preciso considerar que este cenário reflete concepções e práticas historicamente construídas acerca desta disciplina, as quais foram influenciadas pelo contexto sócio-político e cultural de um período ditatorial que de modo conjuntural atuou sobre seus propósitos, instrumentalizou sua prática, imprimindo-lhe características de cunho pedagógico e esportivo e se manteve associado às tendências higienistas e militaristas, as quais acabaram por simbolizar suas raízes (CORRÊA, 2008).

De acordo com a autora, a partir de 1930 a Educação Física escolar ganha destaque na política educacional em âmbito nacional nas reformas empreendidas pelo governo de Getúlio Vargas em consonância com Ministério da Educação e Saúde em dois momentos distintos, mas que coadunaram com reformas para o ensino secundário (que hoje corresponde o 5º ao 9º ano e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio), a primeira ocorreu em 1931 e teve como idealizador o ministro Francisco Campos e a segunda em 1942 por Gustavo Capanema, ambas receberam o nome de seus proponentes.

Figura 26: Ginástica ainda na Casa Velha – 1942.



Fonte: Acervo pessoal Maria Cecília Lopes Vaz.

Como já salientado anteriormente, a Revolução de 30 mudou o cenário nacional o que levou a configuração de um período conturbado devido a instabilidade no quadro social e político, uma vez que se buscava transformar e homogeneizar a sociedade por meio do autoritarismo e por acreditar que esta seria a máxima para o se atingir o progresso do país sendo a Educação o instrumento desta renovação por “[...] poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e de participação” (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 69).

No bojo do pensamento que preconizava a elevação moral, predominante no período e do qual o Ministro Francisco Campos compartilhava, coexistia como condição substancial para a formação de uma nação próspera, o princípio de saneamento social, remanescente do final do século XVIII e decorrer do século XIX. No Brasil observa-se a disseminação deste ideário no início do século XX, especialmente nas duas primeiras décadas, quando a ideia prevalente de assepsia social ganha força em decorrência do agravamento da crise sanitária (CORRÊA, 2008, p. 224-25).

De acordo com a autora, o Brasil se encontrava longe de transmitir o cenário idealizado por Vargas, uma vez que a “sociedade física e moralmente”, requisitos básicos do seu governo nacionalista, se encontrava afetada por moléstias que afetavam os componentes fundamentais para formar uma nova nação, uma nova raça. Em outro flanco iniciou-se o combate deste descompasso que se encontrava a sociedade brasileira por meio das ideias higienistas e de eugenia, utilizando a Educação Física, principalmente aquela desenvolvida na

escola, seria uma estratégia do projeto de modernização getulista, através dos corpos construídos e sadios, símbolos de uma nação forte.

Não obstante, este caráter higienista passou a ser tratado pelo poder público e pelos educadores como fonte de “regeneração” e homogeneização do “povo” brasileiro, a “cura” das doenças e “vícios” que impediam o desenvolvimento da saúde, do caráter e da moral do homem, princípios que nortearam a Reforma Francisco Campos regulamentada em 18 de abril de 1931, destaca-se o estabelecimento da obrigatoriedade da educação física em todas as classes das instituições de ensino secundário, o Decreto nº 19.890 estipula em seu Art. 9:

Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de Educação Física para todas as classes. Segundo seu art. 57, a fiscalização do cumprimento do dispositivo supracitado competiria aos inspetores da Seção C. Pelo seu artigo 69, ficou instituído o registro provisório dos candidatos ao magistério no ensino secundário, inclusive o da ginástica.

De acordo com Corrêa (2008), a reforma de Campos mostrou-se incipiente. Primeiro, por não exigir uma frequência dos alunos, segundo, pelos critérios vagos quanto a contratação de professores destinados a ministrar os “exercícios de educação física” uma vez que a única menção é feita no Decreto 21.241 de 04 de abril de 1932³⁹, e aparece limitada ao Colégio Pedro II. Além disso:

[...] a reforma previa ainda a submissão da educação física ao controle do regime de inspeção imposto a todas as escolas secundárias sob pena de não obterem o reconhecimento oficial, cujos inspetores assim como eram incumbidos de fiscalizar o andamento das atividades desenvolvidas pelas disciplinas nas respectivas seções didáticas de cada escola [...] (CORRÊA, 2008, p. 228).

O advento do Estado Novo traz o discurso do patriotismo, premissa da reforma empreendida pelo então ministro Gustavo Capanema e implementada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário regulamentada pelo Decreto 4.244 de 9 de abril de 1942 o qual evidencia que a finalidade deste nível de ensino é de “acentuar e elevar a consciência patriótica” agregando forças ao espírito nacionalista, autoritário e centralizador do governo que é atenuado pelo advento da Segunda Guerra Mundial e pela união do Brasil ao conflito a partir de 1942, “[...]quando o patriotismo é levado ao extremo como forma de garantir a adesão da população, especialmente da juventude masculina, no projeto de defesa da Nação”. (CORRÊA, 2008, p. 228).

³⁹Decreto 21.241 de 04 de abril de 1932. Disponível em:<http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/>

Corrêa (2008) evidencia a importância das reformulações na legislação propostas por Capanema que dispunha sobre a frequência as aulas de Educação Física, tema até então relegado pelas reformas anteriores. Assim o Art. 1 da Portaria Ministerial nº. 14 de 26 de janeiro de 1940⁴⁰ estabelece a frequência mínima obrigatória de “[...] três quartos da totalidade dos mesmos exercícios realizados, em sua classe, durante o ano escolar”. O não cumprimento desta normativa acarretaria pena de o aluno não realizar os exames finais em qualquer outra disciplina.

Nota-se que, apesar da educação física ainda não aparecer no currículo de educação secundária enquanto disciplina, ela recebe a designação de “prática educativa”, o que denota um entendimento mais abrangente que ultrapassa o significado restrito do termo “exercícios de Educação Física” utilizado na reforma Campos para referenciar a prática da educação física escolar. Isso faz pensar que dado o formato doutrinário que Capanema imprimiu à reforma como explicitado nos trechos da “Exposição de Motivos” descritos acima, as finalidades da educação física teriam que ser no mínimo revistas, no sentido de ampliar suas ações para que, conjugado à prática de exercícios com fins de adestramento, funcionassem também como um agente propagador do ideário nacionalista e patriótico no interior das escolas. (CORRÊA, 2008, p. 230).

Incide sobre estas características que a prática da Educação Física tinha o caráter prático e com a finalidade de adestramento dos corpos além de marcar o período com a valorização da disciplina como instrumento para a inculcação do ideário do governo de Getúlio Vargas em detrimento das várias instâncias da sociedade.

Outra preocupação quanto à prática de exercícios em Educação Física incidia sobre a o público feminino uma vez que a figura frágil e voltada para a maternidade contou recomendações para que os exercícios fossem adequados às suas especificidades para além das físicas, mas também as biológicas, emocionais e psicológicas.

Devia-se privilegiar exercícios consonantes com a psicologia e a morfologia das mulheres. Por vezes, a ginástica feminina vinha acompanhada de música e esta junção tomava a forma de movimentos rítmicos. Além disso, a ginástica rítmica era incentivada como prática feminina por não ter finalidade competitiva [...] As atividades realizadas com músicas e as artísticas correspondiam a um ser emotivo e dado aos sentimentos, e os movimentos que privilegiassem a parte inferior do corpo, especialmente a região da cintura/quadril, valorizavam as formas feminis ao mesmo tempo em que ajudavam na preparação para a maternidade (PACHECO, 1998, p. 47).

⁴⁰Art. 1 da Portaria Ministerial nº. 14 de 26 de janeiro de 1940. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/> Acesso em: 25 mar 2013.

Figura 27: Ginástica ainda na Casa Velha – 1942.



Fonte: Acervo pessoal Maria Cecília Lopes Vaz.

Diante do exposto verifica-se que a figura da mulher estava sempre associada ao papel que lhe era imbuído e delegado desde a infância, o de ser mãe. O que justifica a indicação de práticas de exercícios físicos entrelaçados a dança e com movimentos delicados e graciosos que corroborassem ainda para o fortalecimento de suas extremidades a fim de gerarem filhos saudáveis.

Figura 28: Ginástica no Colégio Novo – 1945.



Fonte: Acervo pessoal Maria Cecília Lopes Vaz.

Na Reforma do Ensino Secundário de 1942, Capanema regulamenta com o Decreto-Lei 4.244 de 09⁴¹ de abril que a Educação Feminina se realize em “[...] estabelecimento de ensino de exclusiva frequência feminina” ou se mistas, que se organizassem classes exclusivamente femininas como dispunha os itens 1 e 2 do mesmo decreto.

Portanto, estas considerações nos levam a concluir que de acordo com o cenário apresentado por Corrêa e Pacheco, a evidencia de exercícios praticados na aula de Educação Física distintas para meninos e meninas, contudo comungavam do mesmo ideal pratico e utilitário de preparo físico dos corpos e a serviço dos interesses do Estado. Os meninos eram preparados para o adestramento físico prescrito em favor do patriotismo já as meninas o trabalho era destinado ao exercício materno, sob a perspectiva da gestação de filhos fortes e saudáveis. Contudo, há de se considerar ainda que as práticas cotidianas, as atitudes e os valores eram internalizados, incutindo, nos sujeitos, estereótipos quanto aos gêneros, este processo não se dá deterministicamente, ou seja, sem que haja contestações, resistências, transgressões, tanto que se evidenciam outros flancos, no que tange a educação feminina, que percebiam seu potencial e empreendedorismo como apontados nos estudos de Lamego (1996) ao trazer a lume as iniciativas de Cecília Meireles na Revolução de 30.

Figura 29: Ginástica dos alunos do primário – 1958.



Fonte: Acervo pessoal Maria Cecília Lopes Vaz.

⁴¹Título III do Decreto-Lei 4.244 de 09 de abril de 1942. Disponível em :<http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/> Acesso em: 25 mar 2013.

Segundo o Relatório de 1959, para fins de funcionamento de semi-internato e internato, consta a avaliação do prédio em todas as suas dimensões. Cada sala foi analisada em que se pudesse aferir a devida pontuação, como área, iluminação e ventilação, mobiliário, pavimentação, revestimento das paredes, instalação. Nesse sentido o mesmo conclui:

Projetado e construído para abrigar o Ginásio e Escola Normal N^o. S^a. Aparecida, o prédio deste estabelecimento é de construção recente e esmerada, ótimo acabamento e estado de conservação excelente. Conjunto confortável, propiciando as melhores condições possíveis de ambiente para os alunos. A parte a ser verificada para fins de funcionamento de semi-internato e internato, como se pode verificar da documentação anexa, apresenta essas mesmas características, possuindo além das exigências normais, um são destinado exclusivamente ao estudo e trabalhos das alunas internas. Deve-se observar que as instalações para banho estão no pavimento térreo, juntamente com a rouparia e servidas de um armário com divisões individuais para a conservação dos objetos de higiene pessoal, dos quais cada aluna tem dois jogos ficando o outro no dormitório para a higiene matinal e noturna (Relatório de Inspeção, 1959, p. 4).

A Inspeção, como uma forma de controle foi detalhada nas especificações dos ambientes avaliados no prédio, que se encontravam concluídos, com toda estrutura necessária para receber as alunas internas.

O refeitório, com capacidade para receber 40 alunas internas, possuía ventilação proporcionada por três janelas, com orientação para o nascente e duas portas, consideradas boas. Contava com 10 mesas para quatro pessoas, com tampo envernizado e recoberto por toalha plástica, louça branca, talheres de alpaca⁴² e facas inoxidáveis. O ambiente era servido de dois lavatórios na parte externa de uso exclusivo do refeitório.

⁴²Liga de cobre, zinco, níquel e prata empregada na fabricação de talheres, moedas, etc.

Figura 30: Refeitório.



Fonte: Relatório de 1959, p.2.

Revestido por ladrilhos de cerâmica vermelha a Copa não se encontrava devidamente concluída, faltava acabamento. O que estava em funcionamento mostrava ótimo estado de conservação, como as seis pias de ferro esmaltado, geladeira tipo comercial, dois filtros, armários embutidos e guarda louças.

Figura 31: Copa.



Fonte: Relatório de 1959, p.3.

Na cozinha, foram observados a conservação e o asseio, considerados ótimos. A pavimentação era a mesma da copa, ladrilhos de cerâmica vermelha e com azulejos vermelhos revestindo as paredes até certa altura. Iluminada e arejada por duas portas e duas janelas era ligada à copa e próxima à dispensa. Provida por um fogão de alvenaria, com duas trempes e 8 chamas e chaminé para exaustão. Havia duas pias de ferro servidas de água quente e fria, armário para utensílios, máquina de moer carne e de massas, latas de lixo e armários embutidos.

Figura 32: Cozinha.



Fonte: Relatório de 1959, p.3.

A dispensa fora encontrada em ótimo estado de conservação e asseio. Paredes de cor clara e iluminada por um basculante de vitral. Provida de prateleiras revestidas de óleo branco, com latas esmaltadas em azul, bem vedadas e à prova de animais peçonhentos como ratos e baratas e uma balança para pesagem dos mantimentos.

Figura 33: Dispensa.

Fonte: Relatório de 1959, p.4.

Até este ponto o relatório traz as informações da divisão VI nos quesitos para se avaliar as condições sobre as instalações para o semi-internato. Observa-se no argumento dos diferentes registros a preocupação central com medidas de higiene, salubridade e saúde para os usuários do espaço escolar. Uma dúvida insistente é quanto à autorização de funcionamento das demais escolas da cidade e zona rural, especialmente as públicas que, supostamente, não dispunham de tantas acomodações, como seria a implantação de um curso.

A Divisão VII, avaliou as condições para o internato. A começar pelos dormitórios que no caso do Educandário eram dois, o principal, ilustrado a seguir e o dormitório menor, mas ambos bem iluminados e ventilados devido a sua localização no primeiro pavimento com as janelas direcionadas para a rua, ficando, portanto completamente livres. O pavimento é ligado ao térreo por uma escada com dois lances de degraus.

Figura 34: Dormitório 1.



Fonte: Relatório de 1959, p.5.

As instalações higiênicas também não deixaram a desejar, pois eram compostas por 26 lavatórios anexo aos dormitórios. 9 chuveiros individuais servidos de água quente e fria, além de *Water-closets* a disposição dos dormitórios e 6 Bidês com jato de água quente e fria. A pavimentação era composta por ladrilhos hidráulicos vermelhos.

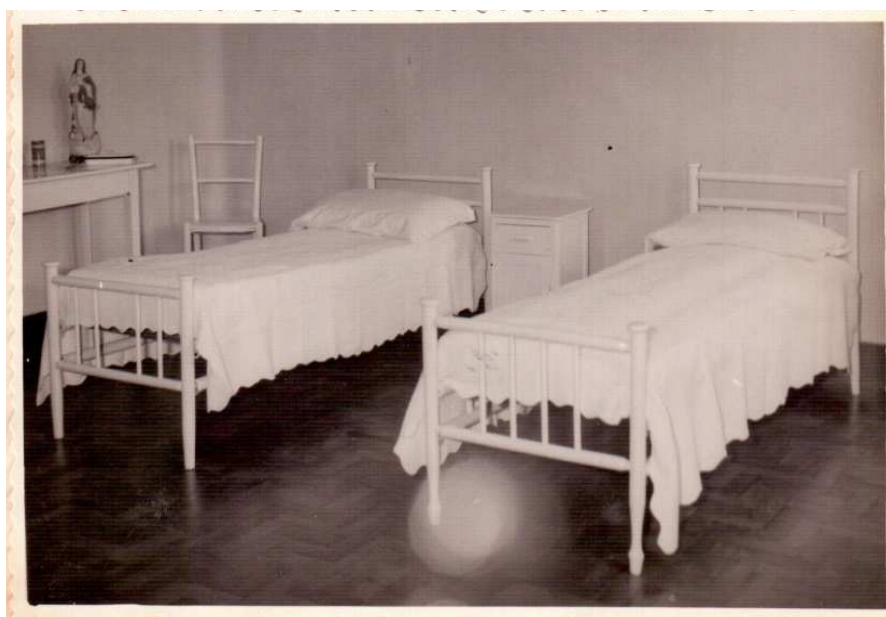
Figura 35: Instalações Higiênicas 1.



Fonte: Relatório de 1959, p.6.

Na enfermaria, o piso era de taco de madeira encerado e com as paredes pintadas a kentine se encontravam em excelentes condições. Este local era completamente separado das outras dependências do Colégio, uma vez que o ambiente era provido de todos os recursos para manter algum doente separado dos demais, pois havia na enfermaria banheiro, bidê, *water-closets*, chuveiro e pia com água quente e fria, além das camas, espreguiçadeiras e cadeiras pintadas de esmalte branco.

Figura 36: Enfermaria.



Fonte: Relatório de 1959, p.9.

A rouparia seria utilizada pelas alunas internas que distribuíam seus pertences em cinco armários grandes de madeira.

Figura 37: Rouparia.

Fonte: Relatório de 1959, p.10.

Os dados deste relatório permitem concluir que fez-se necessária uma organização administrativa eficaz e de caráter disciplinador para responder às expectativas da população bem como aos inspetores de ensino, que tinham também a responsabilidade relativa à orientação e avaliação eficiências (de ordem material, pedagógica e didática), pois traziam aos professores os novos métodos e os materiais didáticos para serem utilizados, juntamente com o cumprimento da legislação.

Foi possível observamos que muitas preocupações cercaram a construção do Educandário desde sua localização, uma vez que o prédio deveria ser construído distante da movimentação e do barulho permanente, a preocupação com as condições pedagógicas e higiênicas que se estendiam também aos quesitos referentes à luminosidade, ventilação, tamanho dos espaços destinados as salas especiais atendendo assim as normativas da legislação relativa aos prédios escolares com fito de que ao proporcionar o bem-estar das crianças seria um resultado direto do meio em que elas estavam, sendo de importância em sua educação.

Na distribuição do espaço interno e destinação das diversas dependências, além das salas de aula e as de ensinos especiais, o Educandário possuía outros espaços como as salas para o setor administrativo, vestiário, auditório, biblioteca, laboratórios e a capela. Possuía, também, espaços específicos para consultório médico. Os profissionais de saúde teriam uma dupla função: zelar pela saúde dos alunos e verificar se o estabelecimento

satisfazia às condições de higiene, eram dispositivos para controlar e impedir a proliferação de doenças, princípio que se estendia a diretores e professores que atuavam como auxiliares neste serviço de inspeção.

Estes cuidados incidiam ainda sobre iluminação, uma preocupação que de acordo com Bencostta e Braga (2011), ao realizarem um estudo sobre a construção de prédios escolares mineiros, já existiam desde o Oitocentos nas escolas da França, que recomendava a instalação de janelas adequadas ao tamanho da sala que a iluminaria unilateralmente e de preferência pelo lado esquerdo. Como observado no Relatório de 1959 para fins de funcionamento de semi-internato e internato a iluminação natural deveria ser bem aproveitada e distribuída sobre todas as carteiras assim como deveria ser contida nos momentos de sol forte e calor excessivo. Para tanto se fazia necessário que a instalação das janelas ocorresse de forma estratégica para se ter uma boa iluminação diurna contando ainda com inexistência de outros prédios de maior escala no intuito de que a escola não ficasse à sombra de outra construção, colaborando ainda para a circulação do ar.

Podemos observar como o prédio idealizado para funcionar o Educandário possuía monumentalidade e ia ao encontro do discurso da Congregação, além de atender aos anseios de Dom Emanuel no sentido de ser fazer um Colégio nos moldes paulistas.

Relevante ainda apontar mudanças em relação ao prédio idealizado com apenas um pavimento principal e a do prédio construído constituído de dois andares, pois nota-se que não só as janelas das salas de aula como também as de outros espaços ficariam em comunicação com a rua, ideia contestada, devido à facilitação da comunicação entre as internas com a área externa, em específico com os rapazes que circundavam a área devido a proximidade com o exercito, no entanto foi sugerido a construção de um segundo segmento para a acomodação dos dormitórios no segundo pavimento.

Dessa forma, compartilha-se aqui da ideia de Bencostta (2007):

[...] que afirma estarem as linguagens arquiteturais permeadas por discursos ramificados na sociedade e na história. Ao destacar a importância dos estudos sobre a arquitetura e do espaço escolar, esse autor demonstra que a gramática espacial insere-se no tempo, e o edifício escolar, em um espaço que dialoga com as transformações do tecido urbano e, mais proximamente, com as políticas educacionais que determinavam a construção desse tipo do edifício. (BENCOSTTA, 2007, p. 68).

Isto posto depreende-se que a linguagem da arquitetura escolar adquire significados e significações ao longo de sua existência histórica e que o discurso sobre o espaço escolar adquire os significados por múltiplos usos que dele se faz, seja pelas

autoridades públicas de ensino, pelos mantenedores das instituições privadas, assim como pela população escolar.

No conjunto, todos os registros alusivos ao projeto, estrutura, organização, normas e práticas inscritas no Educandário revelam a presença de aspectos da Cultura Escolar de uma instituição católica que acolhe tanto a instrução cívica quanto os rituais religiosos, manifestos nos diferentes apostolados, nas prescrições disciplinares e rotinas, marcadas pela regulação e controle rígidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este exercício de contextualização, demonstração, caracterização e análise que resultaram na composição dos quatro capítulos desta dissertação, para efeito das sínteses conclusivas, julga-se necessário situar o que consideramos ter sido o eixo condutor de toda a proposta, circunstanciada nos objetivos e questões principais anunciadas no início.

Primeiro, os traços de uma cultura escolar entrecortada pelo instruir/educar e o evangelizar. Em trinta e três anos que o Educandário foi administrado, organizado e ampliado sob a exclusividade de gestão das irmãs da Congregação Missionárias de Jesus Crucificado, o que os documentos conservaram na forma de registros, fotografias, imagens, atas e relatórios, deixam evidente que a dupla finalidade de existência da instituição se manifestou e se fez presente, tanto nas ações de natureza educativa, no ambiente interno da escola, quanto nas ações externas e missionárias, confirmadas pela criação dos diversos apostolados, orientados pelas irmãs e tendo como componentes os alunos e suas famílias. Os apostolados, os regulamentos internos que exortavam a participação obrigatória dos alunos nos ritos litúrgicos, cerimônias e grupos distintos, eram mecanismos criados pela Congregação, com a finalidade de difundir os preceitos da fé cristã católica, com regulação, controle e obediência disciplinar. Simultaneamente, o cultivo de hábitos sociais, de civilidade e de vida saudável eram incentivados e vivenciados, formas de demonstrar a instrução e adequação social destes mesmos alunos perante a sociedade, que demandou a existência e o funcionamento de uma escola católica para formar seus filhos.

Sobre qual seria a concepção de educação materializada na instituição, não ficou explícito um campo teórico anunciado ou exclusivo. As marcas da educação católica são expressas no modo como organizam as rotinas e as normas, o cuidado com o registro em ata de todas as ações, decisões e encaminhamentos. A preocupação em orientar as condutas, posturas tanto dos professores quanto dos alunos eram recorrentes. Não se faz nenhuma referência a autores ou obras propriamente, porém, os princípios cristãos, os mandamentos da Igreja, a noção disciplinar permeiam todas as instruções e normativas registradas. O cumprimento de regras instruídas pelo papa e replicadas nos documentos oficiais da igreja são traduzidos nas diferentes orientações, conforme foi detalhado ao longo deste estudo.

No que se refere à projeção arquitetônica do prédio do Educandário, a ênfase na sua existência como “colégio”, registrada em diversos documentos, nos deu a dimensão do ambicioso projeto que esta instituição representava e materializava, reunindo o conjunto das

ações da Congregação, apoiada pela sociedade local e pelas lideranças católicas (bispo e padres). O tamanho da obra e a divisão interna de modo a comportar diferentes atividades, era uma novidade na cidade. Nenhuma outra escola possuía a grandiosidade e sofisticação semelhante. A presença física desse prédio serviu para afirmar o poder e autoridade eclesial no centro da cidade. Ao abrigar variadas atividades educativas (ginástica, esporte, saúde, higiene, atendimento médico e odontológico, refeitórios, dormitórios), além de auditórios, biblioteca, iluminação e água tratada, afirmava o ambiente modelar que se pretendia assegurar aos alunos e professores. Por outro lado, a capela tinha lugar de destaque, juntamente com outros espaços onde se executavam atividades previstas no currículo escolar. Em resumo, um prédio suntuoso para a escola seria a expressão do poder e da autoridade da igreja na cidade e na região.

Quanto à relação da instituição com a sociedade e desta com a Congregação, pode ser percebida nas diversas atividades compartilhadas. O empenho inicial de mobilização dos católicos se estende para os desdobramentos e ações da Congregação junto às camadas menos favorecidas, por meio da criação de cursos mistos, conjugados ao Educandário. Ou seja, são assegurados vários atendimentos: para a elite e para os pobres. Os formatos e condições são distintos, porém, conservam em comum, a orientação e coordenação religiosa da igreja.

A inserção do Educandário Nossa Senhora Aparecida no cenário da educação católica ocorreu em 1936, período do século XX que para muitos pesquisadores da história da educação brasileira exercem um fascínio muito especial por ainda manter indícios e sinais escondidos, o que no caso de Ipameri não seja diferente. Neste percurso enveredamos pelas searas tantas vezes trilhadas, sabedoras de que não haveria nada de extraordinariamente novo nesse trajeto, a não ser a intenção do olhar e a nossa interpretação das circunstâncias e das suas historicidades, principalmente no contexto macro, o período histórico estabelecido e referenciado por tantos autores “dando o ar de paródia” como postulou Bourdieu (1998). Contudo, estes escritos nos são necessários enquanto pesquisadores para recompor a ordem de determinados acontecimentos, nos fornecer indícios da influência de atores, circunstâncias de movimentos estatais e até mesmo o de esquerda.

Os primeiros indícios que instigaram o olhar foi o Estado, tendo em vista os anos de 1920 e 1930, período que o Brasil gozou de disputas ideológicas importantes, como a Revolução de 30 ocasionada pela política que passou por um processo de reordenamento estrutural, o mote que nos chamou mais atenção em coadunar com as transformações deste período foi a educação uma vez que este âmbito se tornou alvo de interesse público e motivo de debates acalorados entre Igreja Católica e os liberais. Neste caminho em busca de um

“novo homem”, um indivíduo que estivesse compatível com as novas demandas sociais pelas quais o país atravessava a educação foi considerada o fio condutor desta política de formação de uma nova “consciência social”.

O país vivenciou a centralização da educação por parte do governo de Getúlio Vargas na formação do quadro moral e cívico até mesmo para o campo das produções que acabaram sendo cunhadas com o caráter cívico e pedagógico, tais iniciativas não conseguiu ser totalmente desmobilizada pelas iniciativas liberais de renovação escolar, um empreendimento do movimento escolanovista da época. Soma-se a este grupo a Igreja Católica, que em suma, buscou o retornar ao campo político por meio da catolicização da educação, para tanto, foi necessário a criação de condições e meios necessários para se cumprir as exigências para a recristianização do país determinada por uma hierarquia eclesiástica.

Outro cenário descortinado no intuito de recompor a história do Educandário Nossa Senhora Aparecida, é composto por histórias humanas, nos referimos àquelas que se apresentaram na mobilização de uma sociedade do interior de Goiás somada à Ação Católica, que ocorria desde o início do século XX, e estavam repletas de vitórias e derrotas, de valores e ideais e até mesmo de contradições, iniciativas que não se assemelham com os novos tempos, contudo, são as marcas distintas de uma época determinada por ideais que se somaram e buscaram romper com as antigas características do “atraso” e tornar-se uma cidade moderna e urbana, uma vez que o estado buscava o mesmo. Concomitante a estes investimentos, a qualidade educacional tão logo foi transformada em ações no plano macro, no micro observou-se uma mobilização para se construir um Colégio conduzido por freiras, uma vez que as ações do Estado republicano ainda não haviam atingido o nível satisfatório.

Contudo para além dos princípios que normatizavam o celibato e as “missões” a serem desenvolvidas junto à comunidade, os vestígios revelados pelos documentos são representações paradoxais, pois, ao longo dos anos o retorno da população para com as iniciativas da Congregação já não tinha o mesmo empenho que se observou no princípio da instalação do Educandário. Fatos estes observados nos relatórios enviados a Campinas a partir de 1967, no intuito de justificar que a permanência do Colégio na cidade que já não era oportuna, pois “o prestígio de que gozava o colégio vinha decaindo”, fato este engendrado por outros argumentos como os poucos elementos formados na Província, característica que não se adequava as exigências do governo para a contratação de pessoal qualificado; as Irmãs que “por razões de sua vocação” não se adequavam aos apostolados considerados difíceis bem como a adaptação de irmãs vindas de estados mais desenvolvidos aos costumes interioranos.

De acordo com o Relatório de 1969, a cidade neste período, já contava com muitas escolas particulares e mesmo as que funcionavam em locais improvisados e precários contavam com um número maior de alunos do que o Colégio. Destacamos o seguinte trecho:

Sentimos que é hora de Deus. Se os fatos manifestam sua vontade, eles são gritantes. Como se vê o Colégio não tem condições de se sustentar: Por falta de alunos; Por falta de professores; Por falta de condição moral, pois: não temos aceitação do povo; Há comentários que saem da própria comunidade; pelas nossas dívidas; pela deficiência com que funciona o colégio; por falta de vida na própria comunidade (Relatório de 1969, p. 4)

Diante deste exposto, observa-se que o Educandário, assim como outros empreendimentos instalados nos tempos áureos de Ipameri, acompanhou o ritmo da Estrada de Ferro, que lá chegou, se desenvolveu, disseminou o nome da cidade por outros estados brasileiros, por conta de sua tríplice eficiência e no mais, deixou sua marca na história da cidade, engendrada por mecanismos sociais e políticos. Adentrar nesta seara do fechamento do Colégio demandaria um capítulo a parte.

A marca digna deixada pelo Educandário em síntese contemplou a missão a que se objetivou por se estruturar a educação católica e “formar inúmeros leigos que assumiriam o trabalho que antes só nós podíamos fazer” (Relatório de 1969, p. 8). No depoimento de ex-alunos emocionados ao recordar da transmissão de elementos ditos de cultura moral e cívica que tinha como propósito inculcar normas de convívio social comuns a todos os cidadãos da época e sinaliza ter sido muito bem recebida pela conduta valorizada e pelos benefícios que trazia a quem as possuía. Toda a família, incluindo os cuidados com os filhos, passou a ser regulado e acompanhado pelas normas de conduta, de higiene, de ética, de respeito e de comedimento transmitidos na escola, na Igreja e nos apostolados. Formaram-se novos hábitos, implantaram princípios da religiosidade católica marcados pela participação nos apostolados e ritos litúrgicos.

Os registros conservados nos documentos analisados revelam que a motivação para organizar e manter um Educandário no início do século XX estava diretamente ligado à formação dos filhos de uma “elite” ipamerina. Mas o projeto da congregação e das lideranças católicas era bem mais amplo, porque desenvolveram ações e projetos que inseriam os pobres, órfãos e doentes. Ao organizarem cursos avulsos e temporários, criaram a escola mista, anexa ao Educandário, subsidiada pelo governo, com a finalidade de atender às camadas menos favorecidas da sociedade, que também era alvo da missão e evangelização.

Ao concluir, reconheço que, se o tempo permitisse, provavelmente realizaria outra

dissertação utilizando-se da mesma base de dados, ou pelo menos refinaria alguns aspectos das análises. A ida aos arquivos me possibilitou reunir uma massa documental que não foi esgotada nesta pesquisa e nem era essa a intenção. Mantenho acesa a motivação e o desejo de dar continuidade a novos estudos e novas leituras das fontes coletadas. Desse modo, percebo as limitações deste estudo, que não se encerra nesta análise e, ao mesmo tempo configura-se como possibilidade de estudos futuros.

A busca de novas fontes e pesquisas sobre a história das instituições escolares, bem como as definições sobre os diversos aspectos que compõem a Cultura Escolar de uma instituição, continuam sendo relevantes e constituem em desafios para os pesquisadores deste campo em Goiás e no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA BARROS, Aparecida Maria. *No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudeste goiano (1944-1963)*. São Carlos: UFSCar, 2010. [Tese de Doutorado].

ALVES, Manoel. Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. In. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n.16, p. 209-228, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://twingo.ucb.br/jspui/bitstream/123456789/226/1/Sistema%20Cat%C3%B3lico%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Ensino%20no%20Brasil.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2013.

ARRUDA, Marcos e CALDEIRA, Cesar. *Como surgiram as constituições brasileiras*. Rio de Janeiro: FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional). Projeto Educação Popular para a Constituinte, 1986.

ASSIS, Machado de. *Conto de Escola*. Domínio público. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2013.

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

BALDIN, Marco Antônio. Dom leme e a recristianização do Brasil – ensaio de interpretação. In: ANAIS DO II ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES, Revista Brasileira de História das Religiões – ANPUH Maringá (PR) v. 1, n. 3, 2009. ISSN 1983-2859. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>. Acesso em 15 mar 2012.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. (org.) *Estudos de História da Educação de Goiás, 1830-1930*, Goiânia. Ed. Da PUC Goiás, 2011. 304p.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417203>> Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. Vol. 01 – D26 – Unesp; UNIVESP 1ª edição 2012. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&layout.style=default&value=BARROSO%2C+Jo%C3%A3o>> Acesso em: 15 mai. 2013.

BENCOSTA, Marcus Levy. e BRAGA, Marina Fernandes. História e arquitetura escolar: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1880-1910). In: *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 51 – 72, jan. / jun. 2011.

BENTHAM. Jeremy. *O Panóptico*. Organização de Tomaz Tadeu, traduções de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

BITTAR, Marisa e FERREIRA JR., Amarílio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. In: *Educação & Sociedade* – 107, vol. 30, maio/ago-2009. São Paulo: Cortez; Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), p. 489- 511. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/10.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2013.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In PANDOLFI, Dulce C. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BORGES, Barsanufu Gomides. *O despertar dos dormentes*, estudo sobre a Estrada de Ferro de Goiás e seu papel nas transformações das estruturas regionais: 1909 – 1922. Goiânia – Goiás: CEGRAF/UFG, 1990

_____. *Goiás nos quadros da economia nacional* – 1930-1960. Goiânia, CEGRAF, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Sociologia*. (org.) ORTIZ, Renato. São Paulo: Ática. 1983b

BRAGA, M. F. *Arquitetura e espaço escolar na ‘Atenas Mineira’*: Os grupos escolares de Juiz de Fora (1907-1927). [Dissertação] – UFPR-FE 2009.

BRANDÃO, D. S. *A história do grupo escolar Gustavo Richard do município de Campos Novos*. [Dissertação] UNOESC- CCSJ – Campos Novos/SC. 2010.

BRANDÃO, Hilma Aparecida. *Memórias de um tempo perdido: A estrada de ferro Goiás e a cidade de Ipameri (Início do século XX)*. [Dissertação de Mestrado] UFU – 2005.

BRASIL. Constituição política do império do Brazil. Brasília: Senado Federal, 1824.

_____. Constituição da república dos estados unidos do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1891.

_____. Decreto nº19. 890, 1931.

_____. Constituição da república dos estados unidos do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1934.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos n. 21).

BUFFA, Ester e PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893-1971*. São Carlos-SP: Brasília, Ed. UFSCAR, INEP, 2002.

_____. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio, INÁCIO FILHO, Geraldo. (org.). *História da educação em perspectiva: ensino pesquisa*,

produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: EDUFU, 2005.

_____. NOSELLA, Paolo. As pesquisas sobre instituições escolares: um balanço crítico. *Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, Uberlândia-MG, 2006.

BURKE, Peter. Cultura, tradição, educação. In: GATTI JUNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim. (org.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2007.p.13-22.

CANEZIN Maria Teresa e LOUREIRO Walderês. *Escola Normal em Goiás*. Goiânia Editora da UFG, 1994.

CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). *Educação & Sociedade*, Abr. 2002, vol.23, no. 78, p.57-75. ISSN 0101-7330 Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/es/sociologia1.htm> Acesso em: 18/05/2013

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares: final do império e primeira república no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.) *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007, 266 páginas.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. *Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930*. Disponível em: < <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/525SergioCastanho.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2013.

CASTILHO, Denis. Estado e rede de transporte s em Goiás-Brasil (1889-1950) In: *XII Colóquio Internacional de Geocrítica*. Independencias y construcción de estados nacionales: poder, territorialización y socialización, Siglos XIX-XX. Universidad Nacional de Colombia Bogotá 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas.htm>. Acesso em: 10 mar 2013.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. P. 65-119. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7389046/Michel-de-Certeau-A-Escrita-Da-Historia-rev>> Acesso em: 18 jun. 2012.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

CHERVEL, André. *Le culture scolaire*. Une approche historique Paris. Belin, 1998.

CHARNOBAI, Gisele Quadros Ladeira. Respirando a fragrância da piedade cristã: considerações sobre o espaço católico: a escola normal de Sant'Ana. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.) *História da Educação*, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005. p. 192-210.

CHARTIER, Roger. A nova história cultural existe? In: PESSAVENTO, S. *História e linguagens*. RJ: 7 Letras, 2006, pp. 29-44.

_____. *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CORRÊA, Denise Aparecida. A educação física escolar nas reformas educacionais do ensino secundário no governo de Getúlio Vargas. *VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Formação de Professores – Edição Internacional*. Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd138/a-educacao-fisica-escolar-de-getulio-vargas.htm>> Acesso em: 13 mar. 2013.

COSTA, José Bernardino da. (org.) *Acreditando sempre: O passado presente*. Goiânia: Kelps, 2004.

_____. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CRISTINO, Demostenes. *Musa Bravia*. Goiânia-GO: KELPS, 2007, p. 21

CUBAS, Vaneza Aparecida de. Fluxo migratório contribuições para a cidade de Ipameri-Go no período de 1910 a 1950. In: *Anais do XVI Encontro nacional dos geógrafos – Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças espaço de diálogos e práticas*. Porto Alegre – RS, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais*. 4 ed. São Paulo (SP): Cortez, 1998.

DEBALD, Blausius Silvano. A relação católica com o estado brasileiro – 1889/1960. In: *Pleiade*, Foz do Iguaçu, v.1 n.1 p.51-61. jan./jun. 2007

Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, Municípios fazer Estado de Goiás, Volume XXXVI, Rio de Janeiro, 1958.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Rev. Fac. Educ.*, Jan./Jun. 1998, vol.24, no. 1, p.141-159

_____. e VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. Dossiê: Histórias de Escolarização: reformas, currículos, disciplinas e práticas. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 10-24, jan/jun 2009.

_____. BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma História Social da Escolarização. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.10-24, Jan/Jun 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da Violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *História Geral da Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2 ed. 2005

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad., de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras 1989, p. 281.

GONÇALVES, Ana Maria. A ordenação do ensino público goiano (1889-1930). In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação – A Educação e seus Sujeitos na História*. (2006) Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03/Ana%20Maria%20Goncalves%20-%20Texto.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2013.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. A secularização da Sociedade Brasileira. In: CARVALHO, Carlos Henrique de.; GONÇALVES NETO, Wenceslau. (org.) *Estado, igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira: Cecília Meirelles na Revolução de 30*. São Paulo: Record, 1996.

LISBOA, Alessandra C.; KERR, Dorotéia M. Villa-Lobos e o canto orfeônico: análise de discurso nas canções e cantos cívicos. *XV ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) 2005*. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/comunicacoes.htm> Acesso em: 08 abr. 2013.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão, [et al.]. 5 ed. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 2003.

LEONARDI, Paula. Congregações católicas e educação: o caso da Sagrada Família de Bordeaux. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 11, n. 2 (26), p. 103-129, maio/ago. 2011 Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/5>> Acesso em: 12 ago. 2012.

MAGALHÃES, Justino. Linhas de Investigação em História da Educação e da Alfabetização em Portugal - um Domínio do Conhecimento em Renovação. In: *História, Sociedade e Educação no Brasil*. Anais do III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas: UNICAMP- FF.P.55-67. 1996.

_____. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista/SP. Editora

Universitária São Francisco. (2004). 178p. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5924>. Acesso em: 04 abr. 2013.

_____. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, D., INÁCIO FILHO, G. (org.). *História da educação em perspectiva: ensino pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

MENDONÇA, Carlos Vinícius Costa de. PEREIRA, Maria Rita De Cássia Sales; RODRIGUES, Pablo De Andrade; LOSS, Bruno Zottele. Luz, escuridão e penumbra: o Governo Vargas e a Igreja Católica. In: *Dimensões*, vol. 26, p. 277-291. ISSN: 2179-8869. 2011 Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/search/results>> Acesso em: 03 mai. 2013.

MENEZES, Áurea Cordeiro de. *O Colégio Santa Clara e sua influência educacional em Goiás*. Goiânia, UNIGRAF, 1981.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*, São Paulo: EPU/EDUSP, 2001.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

NEVES, Ramon Henrique Edreira. *A Sala de Visitas de Goiás, agora, outra vez?* 2003. Disponível em: <<http://www.ipameri.org/Literatura/artigos/SaladeVisitas.html>> Acesso em: 13 set. 2012

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. In. *II Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares UNICAMP/Campinas/UNINOVE*, São Carlos. 2006

_____. BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ORLANDO, Evelyn de Almeida e NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A igreja católica e a educação brasileira: Álvaro Negromonte e o discurso de moralização da nação. In: *Scientia Plena*, vol.3 nº5: 180-185, 2007.

PACHECO, Ana Júlia Pinto. Educação física feminina: uma abordagem de gênero sobre as décadas de 1930 e 1940. *Revista da Educação Física UEM*, p.45-52, 1998.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. Historiografia das instituições escolares e história da educação: revisitando os debates. Artigo publicado em CD-rom no *VII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares*, realizado no período de 02 a 03 de Setembro de 2010. São Paulo: UNINOVE - Universidade Nove de julho. 2010 Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_VII_Coloquio/PEREIRA,%20Rosimeri.pdf> Acesso em: 31 mar. 2013.

QUINAN, Juliana Maria Corallo. *A 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. 129 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil 1930-1973*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSA, Joaquim. *Por esse Goiás afora...* Goiânia-Goiás, Livraria e Editora Cultura, 1974.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. In: *Revistas Estudos Históricas*. Vol. 9, n. 17, trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: Acesso em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/283/showToc>> Acesso em: 1 abr. 2013.

SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GOMES, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo uma reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANFELICE, Jose Luis. História, Instituições Escolares e Gestores educacionais. In: *Revista HISTEDBR online*. Número Especial – Agosto/2006, pp. 20-27. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_22e.pdf> Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.) *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007, 266 p.

SAVIANI, Dermeval. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa em história da educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio, INÁCIO FILHO, Geraldo. (org.). *História da educação em perspectiva: ensino pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

_____. Instituições escolares no Brasil conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.) *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007, 266 p.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 132-149.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit3.htm#_1_3> Acesso: 30 abr. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Nancy Ribeiro Araújo. *Tradição e renovação em Goiás*. Goiânia: Editora Oriente, 1975. Tese FE/USP, 1975.

SOUZA, Rosa Fatima. Um Itinerário de Pesquisa sobre a Cultura Escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da. (Org.) *Ideário e Imagens da Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), 2000.

_____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea), 2006.

SALGADO, Isabela Cristina. *A Educação Católica da Elite Campineira na Primeira República: O Colégio Sagrado Coração de Jesus (1909-1930)*. [Dissertação de mestrado]. FE – UNICAMP - Campinas, SP 2011.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. (org.) *História e Memória na Educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. Petrópolis, Vozes, 2005.

VALDEMARIM, Rosa Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez. 2010

VALDEZ, Diane e BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. História da educação em Goiás: estado da arte. In: *R. Edc. Públ.* Cuiabá, v.21, n.45, p. 105-126, jan./abr. 2012.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bordieu: uma irradiação incontestável. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a08v33n1.pdf> Acesso em: 07 abr 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, João. *Ipameri Histórico*. São Paulo: Minox, 1968, vl.1.

_____. *Ipameri Histórico*. São Paulo: Minox, 1994, vl.2.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima. VALDEMARIM, Vera Teresa (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, pp. 63-82, set./out./nov./dez.1995 Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a05.pdf>> Acesso em: 07 abr. 2013.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In. VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín . *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação* (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

_____. ¿ Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. In: *Educação no Brasil: História e historiografia*. Campinas – SP. Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001. p. 21-52. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=OvnmbjBCUQIC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=vi%C3%B1ao+frago+fracasan+las+reformas+educativas&source=bl&ots=NrJAv6t_NS&sig=789dlAeTw70RZUdqMTD4Q5ehSis&hl=ptBR&sa=X&ei=jsBIUaLwLYig9QSpi4Ao&sqi=2#v=onepage&q=vi%C3%B1ao%20frago%20fracasan%20las%20reformas%20educativas&f=false> Acesso em: 09 mar. 2013.

_____. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In.: BENCOSTA, M. L. A. (org.) *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. SP: Cortez, 2005.

THOMPSON, E. (1982). *Experiência: o termo ausente*. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; IGLESIAS, Tania Conceição; BARBOZA, Marcos Ayres. O ensino religioso como componente curricular do ensino fundamental. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. e AGUIAR, Itamar Pereira. (orgs.) *Educação e religião*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. e SOUZA, Rosa Fátima de. Instrumentos antigos como fontes para a história do ensino de ciências e de física da educação secundária. In: *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro - SP – vol.22, n.40, Período mai./ago.2012.

Fontes:

Ata de Reunião da Congregação (Termo de Abertura: 1º de fevereiro de 1937)

Carta Pastoral de Dom Leme 1916.

COR UNUM. Boletim mensal de circulação interna do CFESP - Centro de Formação, Estudos e Planejamentos do Instituto Missionárias de Jesus Crucificado – Ano XXVII, maio e junho de 1967.

Livro Atas do Movimento Pró-Construção do Educandário

Livro Histórico do Educandário Nossa Senhora Aparecida

Livro de Matrícula 1936 – Curso primário;

Livro de Matrícula 1937 – Curso primário

Livro de Matricula 1937 – Curso Complementar

Livro de Ouro

Livro de Visitas (Termo de Abertura: 1º de março de 1936)

O Jornal, 04/08/1935

Jornal O Ypameri, 23/02/1936

Missionárias de Jesus Crucificado – Nossa História, 1998.

Relatório de Inspeção de 1947

Relatório de Inspeção de 1959

Relatório do Ginásio do Educandário Nossa Senhora Aparecida 1947 (para fins de inspeção permanente)

Relatório de Verificação do Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora Aparecida 1959 (para fins de funcionamento de Semi-internato e Internato)

Relatório de Encerramento - 1967

Anexo 2: Planta do terreno em que se localiza o Educandário.

Fonte: Acervo do Colégio.

Anexo 3: Primeira doação registrada no Livro de Ouro.

+

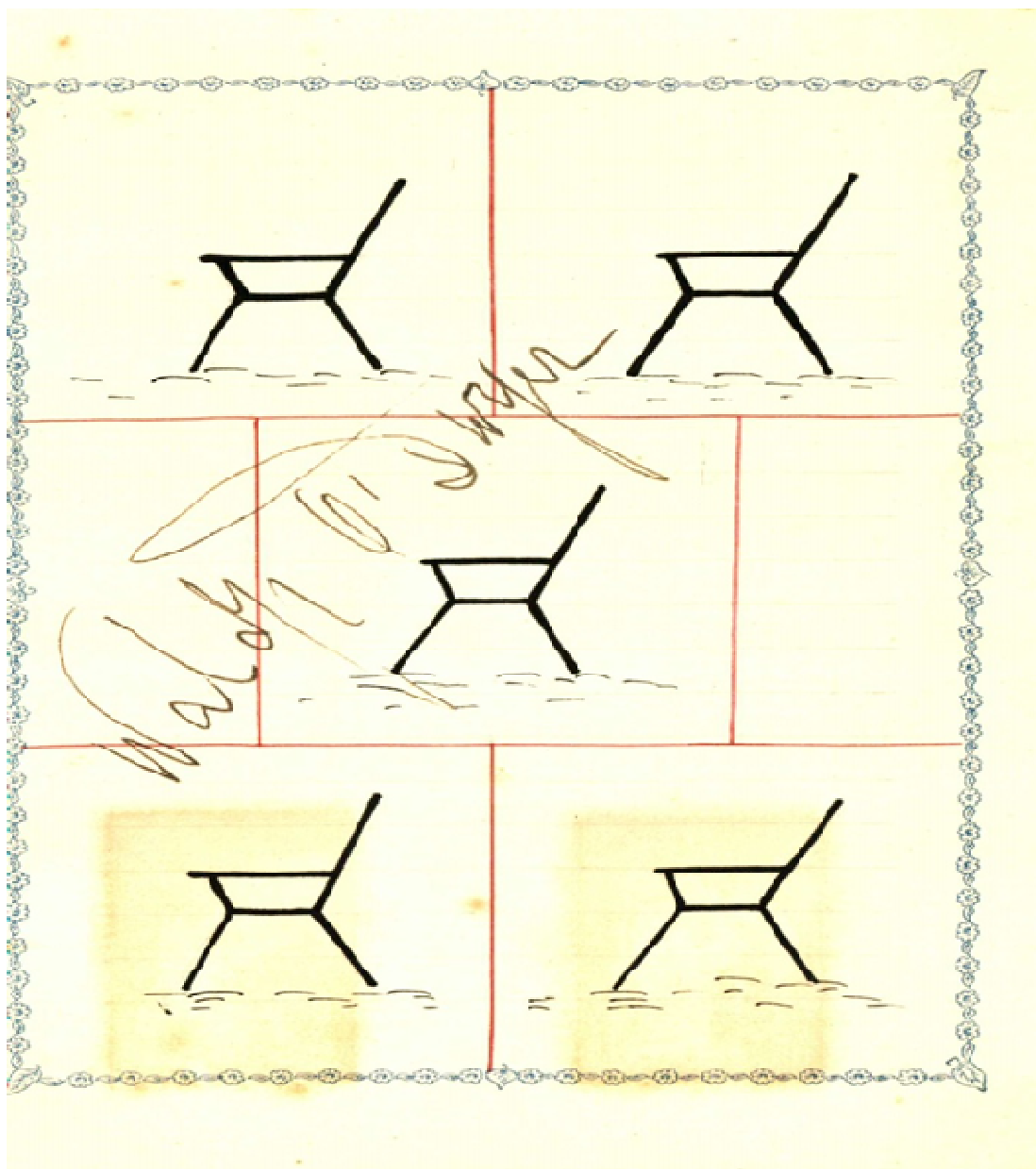
Obsecção Nosso Divino
 Redemptor no escudo
 generoso, que neste "Livro
 do Ouro" deixaram o
 testemunho inmemorial
 de seu acendrado amor e
 caridade sublimada da
 instituição da juventude
 promissora desta tão
 preciosa e tão preciosa
 terra Americana.
 Os dignos e beneméritos
 missionários de Jesus Cristo
 cada um recomendado ad Dei Dei
paraque liberiam!

Oramy, Colégio de
 N. S. de Nossa Senhora, aos 13
 de Março de 1940

+ Comunhão Arc. S. Jozz

Fonte: Arquivo Inativo da Secretaria Regional

Anexo 4: Primeira assinatura de doação para aquisição das poltronas do “Salão Santo Antônio”, 1951.



Fonte: Arquivo Inativo da Secretaria Regional.

Anexo 5: Galpão com vestiários, chuveiros e sala com material esportivo.



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.76.

Anexo 6: Instalações de Educação Física.



Fonte: Relatório de Inspeção, 1947, p.73.

Anexo 7: A Caderneta Escolar.

S. L. J. M.

CADERNETA ESCOLAR

— DE —

FREQÜÊNCIA, OBSERVANCIA E APROVEITAMENTO

— DO —

GINÁSIO E ESCOLA NORMAL
NOSSA SENHORA APARECIDA

★

IPAMERÍ
GOIAS

N. 13 Série 4.ª Turma

Nome Maria Cecília Lopes

Categoria Ginásial

ABRIL

Observações do Educandário

1	
2	
3	
4	
5	
6	COMPARECEU
7	COMPARECEU
8	COMPARECEU
9	COMPARECEU
10	MISSA
11	COMPARECEU
12	FALTOU
13	COMPARECEU
14	COMPARECEU
15	
16	

ABRIL

Observações dos Pais ou Responsáveis

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	Não fide comparecer hoje. <i>AP</i>
13	
14	
15	
16	

Anexo 8: Piquenique do Colégio na Linha de Tiro – 1951.



Fonte: Acervo pessoal Maria Cecília Lopes

Anexo 9: Grupo de Missionárias – 1959.

Fonte: Acervo pessoal Maria Cecília Lopes

Anexo 10: Grupo de alunos do Curso Primário – 1958.

Fonte: Acervo pessoal Maria Cecília Lopes

Anexo 11: Discurso de Beatriz Marot.

Escalada a cumprir uma augusta missão, qual a de vos saudar em nome das senhoras ipamerinas, aquiescendo a tão honroso convite, outro sentimento não me impolga e anima que o de uma justa e intensa alegria.

Assim sendo, prescindindo de escoreito, impecável estilo para, ao envez, em uma linguagem singela, vos expressar toda a efusão do sentimento que promana dos corações ipamerinos, ávidos da prosperidade de nossa terra que soergue agora de um letargo inquietador.

Nas claras visões de um desses róseos amanheceres que espargem em vossa alma um perfume sutil de acrisolada fragancia descortinava-se para nós, com fulgores mais intensos, a graça virginal das brancas velas pandas de uma realização inadiável: o estabelecimento em nosso meio de um grande educandário.

Conhecendo-se, porém, a idéia de que, para sanar a sociedade hodierna, indisciplinadamente entulhada na rotina costumeira dos movimentos insurretos, para atender ao brado clamoroso que ondeia nas multidões, só se encontraria a verdadeira remodelação social volvendo todos os esforços para essa sociedade em miniatura – a escola, e sobretudo, a escola religiosa.

Confirmado o nosso parecer, floresce a frutifica no animo das nações o propósito de alicerçar sua grandeza na educação popular; e onde mais profundo penetra o desejo de fazer a gente grande e a terra prospera, os cuidados escolares tomam a frente ao cuidados administrativos.

A parte de tudo isso, foi assim que essa semente, tão oportunamente lançada, caiu em ótimo terreno, adubado pelos preceitos divinos e orvalhado pelo rocio benéfico de arrebo felizes: os da Religião.

Pensou-se, então, em confiar essa oficina operosa ao mágico buril de abnegadas censoras, em cujas mãos se pudesse depositar, sem cogitações, o futuro de nossa Patria, pois, essa missão de EDUCAR tem significação tão ampla que açambarca o ideal de perfeição moral, intelectual e física do homem, sua felicidade própria e a própria felicidade da Patria que dele tudo reclama porque dele nada prescinde.

Depois, a verdadeira escola é somente aquela que desdobra a vida para a vida, que a enobrece e que se torna responsável pelo seu próximo, que suscita nos homens que a rodeiam um movimento de ascensão até o nível mais alto que lhes é dado atingir.

E como se poderia atingi-lo, sinão nesse ambiente favorável a eclosão da alma e do espírito da criança, imagem fiel de um lar cheio de vida, colméia feliz onde tudo sorri para o futuro? Porque, será para infância, primeiramente, que volvereis olhares compassivos, estendendo-lhes a mão dadivosa e deixando (falta)

E como poderá proficuamente dirigir espíritos, amoldar caracteres, formar corações sinão esculpindo neles o texto de uma lei indestrutível, porque é procedente de uma autoridade superior às convenções humanas? Porque, construir sem se apoiar nessa base equivale a edificar sobre areia.

Os preceitos humanos não resistem por muito tempo à pressão do orgulho e da paixão se não recorrem à lei de Deus, única possuidora da verdadeira força moral.

Acompanhando de bem perto o ardoroso afan de nosso incansável Vigário, o Revmo. Pe. Teodoro Estalayo, pudemos, igualmente admirar a magnitude generosa de uma plêiade de senhoras que não mediram esforços em prol do grande trabalho que se vem de concluir.

E, aqui, igualmente, não nos é possível silenciar a atenção paternal com sua Excia. D. Emanuel Gomes de Oliveira aquiesceu ao pedido que nesse sentido lhe foi dirigido.

Espírito nobre, grandioso, plenamente dedicado ao bem espiritual de seu rebanho, S. Excia., compreendeu e sentiu a razoabilidade de tal desejo.

Ao nos dispensar tão valioso e imprescindível auxílio, certamente terá dividido o fabuloso numero de infelizes, cujas inteligências se ofuscam e estiolam à míngua da luz e sobretudo enregeladas, pelo frio de glacial indiferença e ignorância religiosa, que, a despeito do alvorecer feliz de uma inteligência exuberantemente forte, se engolfam no pantanal depravante dos espíritos que se afastam de Deus!

Gratos lhe somos pelo seu valioso auxílio, indubitavelmente um dos de maior valia para todos nós. Pela vossa bondade, Revdas. Irmãs, pela generosidade com que anuístes tão prontamente ao apelo divino que vos indigitou nossa terra como campo de apostolado, a nossa eterna gratidão!

E os nossos votos são que o pequenino broto que agora desponta o nosso Colégio – sob vossa égide, viceje, muito em breve, em plantinha tenra; arbusto gracial e jovem, estire suas ramadas audaciosas e soberbas, ofertando copiosos e sazoados frutos.

Em meio da alegria comunicativa que hoje se avassala de todos nós, vos apresentamos as nossas mui sinceras **BÔAS VINDAS!**

Anexo 12: Discurso de Lygia Lopes Ceva.

Sentimos hoje a emotiva alegria que acompanha a realização de um ideal há muito delineado e há muito acalentado. Porque vimos o sonho de Ipameri concretizado em realidade e agora temos confiança no futuro. A fundação de um colégio na nossa cidade foi sempre o alvo de muitos assuntos, foi sempre a esperança que não podia ser iludida.

Não se descreve o imenso contentamento de que e acham possuídos os nossos corações ipamerinos diante de um fato tão grandemente significativo, quão profundamente desejado como o que agora se consuma. Vários estabelecimentos de ensino primário foram fundados em Ipameri...mas não lograram atingir seus objetivos! Precisávamos de almas de apóstolos que compreendessem as almas das crianças! A educação da infância foi sempre a preocupação do nosso povo. É a ela que deve proporcionar uma educação profunda e cristã, porque ela é o Brasil de amanhã, porque nos bancos de aula se forma a nação, e maior que ela o próprio espírito de uma época! A educação é a parte essencial da vida, principalmente na sua parte espiritual.

E é justamente essa falta de espiritualidade, o materialismo que ressumbra desta civilização materialmente progressista que vêm constituindo os grandes males dos tempos modernos. O século XVIII fazendo do homem um centro de absoluta convergência, afastou-o de suas finalidades sobrenaturais, e deu origem ao materialismo da renascença, cuja influência se faz sentir até em nossos dias, determinando o comodismo burguês que se está generalizando em nossa terra.

D. Bosco no século seguinte foi o regenerador da juventude infaustamente vitimada pela influência dos tempos anteriores. Foi o educador ideal. O extraordinário obreiro. D. Bosco voltou os olhos para a mocidade porque sabia profundamente que ela é o futuro! Como disse, hoje nos ressentimos deste burguêsismo antigo que penetrou em todas as classes sociais. De todos os lados nos circunda o utilitarismo egoísta. O materialismo e o comunismo nos ameaçam. A quem ministrar o remédio? Aos mais atacados? Absolutamente. Preveníamos, antes. Voltemo-nos para a juventude, para as crianças...

Teremos nesse Educandário como idealizamos um centro irradiador onde as crianças aprenderão as divinas belezas do infinito. Aprenderão a guardar os clarões preciosos das ciências verdadeiras. E conhecerão a verdade. Porque conhecerão a Jesus. E é só Ele que salva os povos. Só Ele inspira a espiritualidade cuja existência o nosso século reclama urgentemente para mitigar a crise moral que nosso país atravessa. É esse Revdas. Irmãs, o apostolado que viestes exercer nesse distante rincão goiano. E ser apóstolo é ser um cálice cheio de Cristo, a transbordar dele, derramando-o nos corações irmãos dos nossos corações.

Alí na capelinha singela, adornado com um punhado de rosas brancas, apenas tendo a seus pés uma lâmpadazinha está o Divino Cordeiro. Ele é humilde como os pequenos. Mais belo que as alvoradas. Mas Ele é o Deus dos fortes porque Ele é Jesus...Ele é o sustento dos apóstolos. Por isso nós cremos que o futuro será tão grande quão promissor, cremos que esta infância confiada aos vossos cuidados, essa plêiade de garotos, agora irá saciar os corações e os cérebros pequeninos, nas abençoadas manhãs côm de rosa desse poema de luz que é a educação integral, a qual tem a consistência dos granitos que não se quebram, e as fulgurações dos sóis que não se apagam... Exmo. e Revmo. Sr. Arcebispo, D. Emanuel Gomes de Oliveira, Nosso Senhor abençoe os inapreciáveis esforços e auxílios valiosíssimos que dispensastes ao novel Colegio Nossa Senhora Aparecida, e nós, que gratíssimos vos ficamos, respeitosa e reconhecemos o muito que vos devemos. E a vós, Revdas. Irmãs, o povo de Ipameri oferece seus préstimos, pronto a colaborar convosco, porque também quer Jesus Cristo, porque também ama sua terra.

Anexo 13: Carta Pastoral do Cardeal Leme.

[Carta pastoral do Cardeal Leme, em 1916, quando era Arcebispo de Olinda e Recife. Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra foi o segundo arcebispo desta diocese. O atual Arcebispo, Dom Fernando Saburido, é o oitavo. Muitas águas corridas neste quase um século... Muitas coisas mudaram e, outras, continuam as mesmas...]

Fonte: Adversus Haereses. Grifos meus.]

Ora, da grande maioria dos nossos católicos, quantos são os que se empenham em cumprir os mandamentos de Deus e da Igreja? É certo que os sacramentos são caudais divinos por onde corre a seiva vivificadora da fé. E, no entanto, parte avultada dos nossos católicos vive afastada dos sacramentos. A Penitência e a Eucaristia, focos de luz divina, são sacramentos conhecidos tão somente da maioria eleita dos nossos irmãos. E os outros? Não carecem do perdão magnânimo do Cristo? Não precisam, quem sabe, das luzes, do conforto e das inenarráveis graças do Pão Eucarístico? Não são católicos! É que são católicos de nome, católicos por tradição e por hábito, católicos só de sentimento. Ensinou-lhes uma santa mãe a beijar a cruz e a Virgem. Eles ainda o fazem. Mas, das práticas cristãs, dessas que purificam e salvam, eles se apartaram desde os primeiros dias da mocidade. (...)

Somos a maioria absoluta da nação. Direitos inconcussos nos assistem com relação à sociedade civil e política, de que somos a maioria. Defendê-los, reclamá-los, fazê-los acatados, é dever inalienável. E nós não o temos cumprido. Na verdade, os católicos, somos a maioria do Brasil e, no entanto, católicos não são os princípios e os órgãos da nossa vida política. Não é católica a lei que nos rege. Da nossa fé prescindem os depositários da autoridade. Leigas são as nossas escolas; leigo, o ensino. Na força armada da República, não se cuida da Religião. Enfim, na engrenagem do Brasil oficial não vemos uma só manifestação de vida católica. O mesmo se pode dizer de todos os ramos da vida pública.

Anticatólicos ou indiferentes são as obras da nossa literatura. Vivem a achincalhar-nos os jornais que assinamos. Foge de todo à ação da Igreja a indústria, onde no meio de suas fábricas inúmeras, a religião deixa de exercer a sua missão moralizadora. O comércio de que nos provemos parece timbrar em fazer conhecido que não respeita as leis sagradas do descanso festivo. Hábitos novos, irrazoáveis e até ridículos, vai introduzindo no povo o esnobismo cosmopolita. Carnavais transferidos para tempos de orações e penitência, danças exóticas e tudo o mais que o morfínismo inventou para distração de raças envelhecidas na saturação do prazer.

Que maioria-católica é essa, tão insensível, quando leis, governos, literatura, escolas, imprensa, indústria, comércio e todas as demais funções da vida nacional se revelam contrárias ou alheias aos princípios e práticas do catolicismo? É evidente, pois, que, apesar de sermos a maioria absoluta do Brasil, como nação, não temos e não vivemos vida católica. (...)

Os deveres religiosos, como não cumpri-los? Ou cremos em Deus e na sua Igreja ou não cremos. Sim? Então não podemos recusar obediência ampla e incondicional às suas leis sagradas. Não cremos em Deus e na Igreja? Nesse caso, não queiramos esconder a nossa descrença. Digamo-lo francamente: não somos católicos. Se, porém, temos a dita de o ser, não há tergiversação possível. Pautando a vida pelos ditames do Credo e dos Mandamentos, deles não nos é permitido selecionar o que nos agrada e o que nos contraria as paixões. Seria ofender a consciência e faltar à coerência. Dessa incoerência, menos rara do que se pensa, resulta a quase nenhuma influência dos princípios regeneradores do cristianismo nos atos da vida individual. E não é só. Privados do influxo benéfico e incomparável do Cristo, privamos a família, a sociedade e a pátria da nossa influência salvadora. Se Cristo não atua sobre a nossa vida individual, como poderemos atuar sobre o meio social?

E, no entanto, da influência social dos católicos é certo que muitos precisa a nossa pátria amada. Ela tem o direito indiscutível a exigir de nós uma floração de virtudes privadas

e cívicas que, estimulando a todos no cumprimento do dever, em todos se infiltrem para germe de probidade e são patriotismo.

Da nossa parte, a consciência nos impele a nos desobrigarmos dos deveres que temos para com a sociedade e a pátria. Eles nascem da fé que nos anima e vivifica. Temos fé, somos possuidores da verdade! Como não querer propagá-la? Como não difundi-la? Seria desumano que pretendêssemos insular a nossa fé nas inebriações de perene doçura extática.

É natural, é cristão, é lógico que devo pôr todo o empenho em que meu Deus seja conhecido e amado. Devo esforçar-me para que se dilate o seu reinado e ele – o meu Jesus – viva e reine, impere e domine nos indivíduos, na família e na sociedade. Devo esforçar-me, em tudo e por tudo, para que o meu Deus, Mestre e Senhor, viva e reine, principalmente, nos indivíduos, na família e na sociedade que, irmanadas comigo nos laços do mesmo sangue, da mesma língua, das mesmas tradições, da mesma história e do mesmo porvir, comigo vivem sobre a mesma terra, debaixo do mesmo céu.

Sim, ao católico não pode ser indiferente que a sua pátria seja ou não aliada de Jesus Cristo. Seria trair a Jesus; seria trair a pátria! Eis por que, com todas as energias de nossa alma de católicos e brasileiros, urge rompamos com o marasmo atrofiante com que nos habituamos a ser uma maioria nominal, esquecida dos seus deveres, sem consciência dos seus direitos. É grande o mal, urgente é a cura. Tentá-lo – é obra de fé e ato de patriotismo.

Fonte: Deus e a pátria: Igreja e Estado no processo de Romanização na Paraíba (1894-1930) / Roberto Barros Dias. – João Pessoa, 2008

<http://www.deuslovult.org/2009/11/18/carta-aos-fies-de-olinda-e-recife-dom-leme/>
Acesso em 30 de outubro de 2012.

Anexo 14: Depoimento de Lourdes Barbalho Marques.

A rotina da Escola tinha o seu início, quando todos os alunos, apresentavam suas Carteiras Escolares, para serem carimbadas as presenças, junto ao portão do Estabelecimento. Logo após o sinal do sino, eram formadas as filas, conforme as Séries, e em sequência das mesmas. Entravam primeiro, os alunos de menor idade. Avisos eram dados pela Irmã responsável pela disciplina. Irmã Alaíde, temida por todos pelo rigor, controlava até pelo olhar a disciplina. Em seguida, tínhamos acesso ao corredor, onde adentrávamos para as salas de aulas. Irmã Benedita, substituiu-a quando ela foi transferida. O modo severo de controle, perdurou da mesma forma. Antes de entrarmos, eram feitas orações pedindo graças pelo novo dia. Uma vez por semana cantávamos o Hino Nacional e o da Bandeira.

A Escola inteira destacava-se pela higiene. O que mais sobressaia, era o brilho dos corredores, perfeitamente encerados, nenhum papel era visto, ou qualquer coisa que prejudicasse ou ofuscasse aquele brilho. As salas de aula eram encortinadas, carteiras limpas, cesto de lixo em todas as unidades. Encontrávamos os quadros negros limpos, prontos para serem utilizados naquele momento. No intervalo das aulas, pedia-se que um aluno apagasse o quadro, para que o próximo professor não o encontrasse escrito. Isto era um passo que já aprendíamos em matéria de organização.

As disciplinas eram as mesmas que hoje ainda perduram, mas adicionadas a um currículo bem maior, pois tínhamos aulas de Francês, Latim. Trabalhos Manuais, Educação Física, Religião e Côro Orfeônico. Nos trabalhos manuais, os meninos faziam peças em madeira, e as meninas bordavam. Além disto, o Colégio dispunha de professores para aulas especiais, que no caso eram pagas em separado da mensalidade, disponibilizando aos alunos a aprendizagem do Piano e da Pintura. As aulas de piano eram dadas pela Irmã Maria Angélica, e de pintura pela Irmã Maria, em horários extracurriculares. Minha mãe "conseguiu" pagar algumas aulas de pintura, que me servem até hoje, pois depois de aposentada, voltei à arte de óleo sobre telas, com os poucos ensinamentos que recebi. Assim consegui há pouco tempo, realizar uma Exposição em Goiânia, no Clube Ferreira Pacheco, utilizando ensinamentos de décadas atrás. Agradecimento eterno à minha mãe que se sacrificou para pagar estas aulas de pintura, e à competência de Irmã Maria.

As aulas de Educação Física eram dadas pela Irmã Ecléia, e acontecia em vários espaços, conforme o clima e a atividade a ser feita. Havia espaços abertos arborizados, espaços cobertos, e outros abertos somente cimentados com arquibancadas, onde se praticava o vôlei. Eram momentos de prazer esperado por todos.

Semestralmente o Colégio organizava sua apresentação teatral. O espaço era perfeito: palco, cadeiras confortáveis (para a época). Um andar superior que abrigava os alunos. A população e os pais ficavam na parte de baixo. As apresentações eram variadas. Peças ensaiadas, bailados, canto, poesia, coral dos alunos, apresentações de piano etc. Cenários eram construídos para as peças. Havia um definitivo, e outros adaptados. Quero destacar uma apresentação de grande sucesso! Uma Banda formada de muitos violões e vários acordeons, ensaiada pela Irmã Alva. Outros instrumentos complementavam, como maracas, chocalho, pandeiro, triângulo. Fizemos muito sucesso com a apresentação de "Aquarela do Brasil". Digo fizemos, pois era uma das acordeonistas. Nossa Banda foi convidada, por ocasião da Ordenação de Dom Antônio como Bispo Auxiliar, a irmos a Goiânia participar das solenidades. Lá fomos nós de trem, muito felizes! Um palco com arquibancada foi montado na Catedral, para fazermos nossa apresentação. Ipamerinas com seus instrumentos musicais brilhando em Goiânia! Foi inesquecível!

Com relação aos ritos litúrgicos, a religião estava sempre presente em nossas vidas, não só através das aulas, mas pelas orações diárias, participações uniformizadas em procissões, e finalmente nossa presença na missa aos Domingos. A missa das 8:00hs, era a

missa do Colégio. Tínhamos que apresentar a carteirinha para carimbo, e íamos com nosso uniforme de Gala. Havia o uniforme diário com blusas de manga curta, e o de Gala, com boina, gravata e blusas de manga comprida. Outro passo era dado para o nosso respeito e temor a Deus. Com isto aprendíamos também o respeito pelo nosso semelhante. Uma Escola, onde a religião está presente, imprime características ímpares em seus alunos como, caridade, amizade, deferência com as pessoas.

As Irmãs, portanto tiveram uma participação importante não só em minha formação cultural, mas moral e religiosa. Era um ensino completo! Ensino de alto nível, que levava nossos alunos a passarem em vestibulares sem Cursinho, e a se destacarem em todos os ramos profissionais.

Desconheço sobre a implantação do Colégio, tanto motivos, quanto quem o financiou. No decorrer dos anos que ali estive, na década de 1950, até 1962, percebíamos o Colégio sempre em construção e adquirindo mobiliário, acredito que com o próprio dinheiro das mensalidades. Assim presenciamos o término do Teatro e a construção da Capela. Nesta Escola, fiz o Primário, o Curso Ginásial e o Curso Normal. Minha turma de Ginásio, foi a última a ter classe mista, ou seja, homens e mulheres, entretanto, o Curso Primário conservou recebendo tanto homens quanto mulheres. Assim que terminei o Normal, fui convidada a assumir a Turma do Segundo Ano Primário, onde a classe era mista. Alguns de meus alunos permanecem morando em Ipameri. Saíram para estudar fora e retornaram, como o Aylton, odontólogo e proprietário da Farmácia Medalha Milagrosa. Outros não retornaram, como Maria Angélica Abrão, que mora em Anápolis, e Alexandre Semerene, filho do Sr. Calixto Semerene. Lembro-me de quase todos: José Carlos Carneiro, já falecido, filho da Natália e do Sr. Costa Júnior, casal também falecido. Nem posso continuar denominando-os, pois levaria muito tempo e estou ficando muito comovida, pois muitos deles já se foram antes de mim.

Sobre a questão do convite a professores leigos, acredito que no momento estavam sem opção de professoras irmãs formadas. Como tinha concluído o Curso com louvor, e ganho uma medalha pela média mais alta do Colégio, depositaram sua confiança em mim. Aproveitando a lembrança da medalha, gostaria de destacar, como o Colégio estimulava seus alunos na parte de estudos e de comportamento. Na parte central da Carteirinha Escolar, havia quadros: à esquerda eram colocados carimbos azuis, para aqueles que tiveram bom comportamento. e à direita, carimbos vermelhos, para aqueles que tiveram média acima de 80. Era uma premiação estipulada pela Escola, e fazia efeitos: todos queriam suas carteirinhas carimbadas.

Uma pergunta foi feita: "Havia Biblioteca?" Depois de considerar minha Escola perfeita, acho aqui um ponto falho! Não havia Biblioteca! Comprávamos nossos livros indicados pelas mestras, e só usávamos estes. Mas, como o ensino era tão completo, rigoroso, não sentimos falta deste item, que hoje é fundamental em todas as Escolas.

O colégio foi importante, não só para os ipamerinos, como serviu a muitas cidades vizinhas. Havia o Internato, onde as meninas de outras cidades vizinhas, chegavam para estudar, morando no Colégio. Tive colegas de sala de Pires do Rio, Urutaí, Cristalina, Nova Aurora etc. A sua abrangência e importância naquela época foi grande!

Acredito que vivi os tempos áureos deste nominado Estabelecimento! Depois que mudei de Ipameri, fiquei sabendo que os Cursos foram se extinguindo. Não sei o motivo, e tenho só a lamentar o que ocorreu, pois a população perdeu uma Escola de Referência não só cultural, mas religiosa, que formou e deu dignidade a muitos ipamerinos que por ali passaram.

Maria de Lourdes Barbalho Marques

Autorizo a Patrícia Peixoto a utilizar tais relatos, para complementação em sua Dissertação de Mestrado.

Anexo 15: Associação das Missionárias de Jesus Crucificado Precursora do Instituto.

ASSOCIAÇÃO DAS MISSIONÁRIAS DE JESUS CRUCIFICADO PRECURSORA DO INSTITUTO

Quem quiser conhecer as origens do Instituto tem que buscar a vida da Associação.

“Em Campinas, desde 1919, um grupo de pessoas, devotas de Jesus Crucificado, começou a se reunir para pequenas práticas de piedade em comum: meditações e Vias Sacras (tinham para isto licença dos Vigários).

Uma santa afeição as ligava.

E a sede de Jesus Crucificado que aquelas práticas de piedade comunicavam às almas, digo, às suas almas, fazia delas apóstolas destemidas em seus lares e vizinhanças.

Em 1922 surgiu entre elas o desejo de uma comemoração toda particular, muito intensa e muito fervorosa da sexta feira da Paixão.

A pedido, e com a devida licença da Autoridade Diocesana, obtiveram uma prática na Capela da Santa Cruz às 3 horas da tarde. Para lá levavam uma piedosa imagem de Jesus Crucificado. Esta presidiu cerimonia.

Sentiram aquelas pessoas o desejo de que aquela Imagem ali ficasse para a visitarem à vezes.

O pedido atendido, a Imagem foi colocada sobre uma pequena mesa; e sempre cheia de flores; e muito visitada.

Esta primeira prática despertou o desejo de outras. Feito o pedido e atendido, ficou determinado o 2º domingo, às 3 horas da tarde.

Prestou-se a falar o Revmo. Padre Giovannini.

Surgiu, então, em julho a ideia de um pequeno regulamento que mais unisse essas almas, fazendo-as viver do mesmo modo.

Um nome escolhido: o de Missionárias de Jesus Crucificado.

O regulamento foi feito e apresentado ao Sr. Bispo Diocesano juntamente com uma oração: -“Oferecimento da alma piedosa a Jesus Crucificado”. Foi tudo generosamente aprovado, indulgenciado e animado pelo Exmo. Sr. Bispo, conforme está no primeiro Estatuto.

Na prática de setembro foi apresentada a ideia, sendo convidadas a se inscreverem como Missionárias as que quisessem.

Deixaram o seu nome 62 pessoas.

Organizada a Associação das Missionárias de Jesus Crucificado a ela foi pelo Sr. Bispo Diocesano, dada a incumbência de organizar centros de catecismo nos bairros da cidade, de espontaneamente fazer visitas ao domicílios dos pobres e operários, visitas aos doentes, etc..

S. Excia. aprovou e abençoou os Estatutos da nova Associação feitos nas bases de seus conselhos.

Com a retirada do seu diretor eclesiástico para São Paulo, Revmo. Padre Domingos Giovannini, o Sr. Bispo viu a necessidade de amparar essa obra de zelo e tomou pessoalmente para si a direção da pia Associação das Missionárias.

Cópia literal de notas que Nossa Madre escreveu em um caderninho datado de setembro de 1927, para dar contas na confissão, ao seu Diretor Espiritual, o Revmo. Padre Giovannini, transferido de Campinas para São Paulo, de o ano anterior:

“Estive com D. Barreto no Palácio no dia 6 de setembro. Fui porque precisava o “Imprimatur” da folha de outubro e também devia falar-lhe da mudança...

Quando acabei ele tocou no seguinte: seria preciso ver um meio de assegurar o futuro

das Missionárias.

Somos todos mortais. A senhora morrendo, eu morrendo, quem continuará esses trabalhos? No que ficaria as Missionárias?

Agora, por exemplo, no caso de uma mudança, quem a substituiria? E se a senhora não fosse para São Paulo, e sim mais longe, quem ficaria em seu lugar?

Enquanto eu estou aqui, ainda as coisas poderiam ir, porque então eu tomaria a frente dos trabalhos. Não faço mais presentemente, porque não é preciso. A senhora leva tudo muito bem. Mas, si a senhora precisasse deixar esta cidade, eu tomaria a direção de perto dos trabalhos. Mas isto enquanto eu estou aqui e se eu saísse também? E se morresse?

Já tenho pensado muito nisso, sabe? Já me preocupado o futuro dessa Associação.

O meio que vi e que há muito tempo me está em mente, nunca lhe disse nada mas desde a minha viagem á Europa penso nisto; e, a mim parece, seria o meio de dar a Associação das Missionárias perseveranças, seria este- fazer das Senhoras uma Congregação Religiosa uma Congregação com “um pé no mundo e outro no Convento”: Uma Congregação que vi em Roma. Em casa as senhoras “teriam o seu hábito” e para sair, andariam como todo mundo.

Encontrei estas Religiosas de que lhe falo na antecâmara do Cardeal... Estavam, não simplesmente vestidas, mas com todos os requintes do bom tom – tinham chapéu, luvas, véu...

As senhoras darão uma obra mais perfeita do que a delas, porque o programa de seus trabalhos de apostolado é muito mais vasto que o delas. Elas só se dedicam aos catecismos.

Agora as senhoras deviam fazer assim: as moças se congregariam. Estas senhoras, como D.M., Ds., (e contou como uma noite D.S. mostrara contentamento por ser Missionária) seriam oblatas, como há em muitas Congregações por ai.

As senhoras são numerosas. É isto que lhes facilita o trabalho. Continuariam assim. Todas seriam Missionárias. Poderiam continuar com este mesmo nome, porém em graus e condições diferentes.

Assim eu vejo a perseverança dessa Obra. Dessa Obra, que , lhe digo, é uma Obra muito dos tempos.

Assim a senhora morrendo, ficaria quem continuasse os seus trabalhos. E, asseguro-lhe: uma vez esta Obra estabelecida desta forma, não faltariam pedidos de outras cidades, de outras Dioceses pedindo uma sementinha para as suas cidades.

E esta Obra se espalharia por toda parte. Posso lhe dizer que esta Obra é uma coisa muito dos nossos tempos. E, aqui, isto é uma coisa muito fácil de se realizar.

Agora, a Sra. sua Mãe? Deixá-la?...

Falo- lhe estas coisas porque, como já lhe disse, há muito tempo venho pensando nesses trabalhos, que assim, não estão garantidos em sua perseverança. Mas são só ideias que lhe dou. Apenas ideias. Absolutamente, minhas intenções não passam disto”.

Agradei muito o seu interesse e os seus conselhos; disse-lhe que ia pensar; que a coisa não era impossível: que por grandes transformações já haviam passado; que seria preciso somente esperar a hora de Deus.

Pedi-lhe suas orações para Mamãe não se mudasse, disse-lhe que meu trabalho era mais de manter entre as Missionárias a vida interior, a vida de intimidade com Deus, por meio de pequenas práticas espirituais, porque esta vida era a fonte de toda generosidade: e, sem ela, nada se podia fazer, digo, ter.

Ele aprovou-me perfeitamente e disse “que era assim mesmo”.

E assim, foi que depois de bem pensar, e melhor rezar, que Maria Villac a Presidente da Associação das Missionárias chamada ao Palácio, recebeu e aceitou, com D. Barreto, fundar o Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado sob moldes de uma verdadeira e real Congregação Religiosa. Isto a 29 de setembro de 1927- dia de São Miguel Arcanjo.

Maria Villac foi, em seguida, com as bênçãos do Fundador, convidar suas futuras

companheiras de fundação entre as Missionárias da Associação.

E a 25 de dezembro foi que, na Capela do Palácio da Conceição, as primeiras Missionárias receberam a benção coletiva de Jesus pelas mãos do Fundador.

Estava como se vê, virtualmente fundado o Instituto, e com a nota curiosa do dedo de Deus; pois, D. Barreto, apesar de vários pedidos passados de suas dirigidas, nunca quis ser fundador e Maria Villac, apesar de sua ativa piedade, nunca pensava em ser fundadora.

Agora era preciso, para levar a efeito a fundação que se pedisse o beneplácito papal e este veio com o rescrito da S. Congregação dos Religiosos com data e 26 de março 1928.

Preparada a casa da família Villac onde se abriria o Instituto, a 20 de abril de 1928, na sua Capela, o Sr. D. Barreto, já então o nosso Fundador, recebeu as oito primeiras Missionárias seguintes: Maria Villac, Josephina Braga, Lúcia de Souza Moraes, Eutália Pithon, Francisca Padro, Miria da Conceição Oliveira, Amália Aguirre e Delminda P. de São José, celebrando em seguida pela felicidade e futuro do nosso Instituto.

Nessa ocasião, o Sr. Bispo agradecendo aos proprietários do velho solar o haverem cedido, para sede de nosso Instituto, enaltecendo as virtudes da distinta Família Villac invocou sobre ela as melhores bênçãos de Deus.

As nossas postulantes, que ficaram sob a direção da já então Madre Maria Villac, digo, Madre Maria do Calvário, comungam nessa ocasião e todos deram graças a Deus e a Maria Santíssima, pelo insigne favor que se levava a efeito. O nosso Fundador cheio de fé e confiança nas bênçãos do céu dava as primeiras linhas da vida religiosa e congratulava-se com as postulantes pela graça extraordinária que haviam recebido, sendo chamadas para constituírem as oito primeiras colunas do Instituto.

Por ser um dia de comemoração, sugestivo e adequado ao espírito das Missionárias, a data de 3 de maio foi escolhida para a assinatura das Letras pelas quais o Sr. Bispo fundou na Diocese o Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado.

Iniciando a vida religiosa de acordo com as Constituições já escritas e dadas pelo Fundador, dispensadas de parte do tempo de postulante e que rendo de modo especial homenagear a Nossa Senhora Aparecida a 11 de maio, com toda solenidade e imenso concurso de povo, na Catedral, o Exmo. Sr. Bispo D. Barreto e nosso fundador deu Hábito azul às oito primeiras postulantes, que assim iniciaram o seu noviciado canônico, sob a direção de Madre Maria do Calvário e do mesmo Fundador, que com frequência vinha atendendo às Irmãs, expondo-lhes ao mesmo tempo as Constituições e os votos religiosos.

Estava assim em plena execução o plano do nosso Fundador pois lá estavam as primeiras noviças cheias de esperança e entusiasmo; lá havia o Capelão com a Missa diária, lá o confessor de acordo com o Direito Canônico, lá a assistência frequente e imediata do Exmo. Sr. Bispo Fundador, que solícito pela obra de Jesus Crucificado, em tudo pensava com pena ainda, providenciando para que espiritualmente como materialmente nada falte às mimosas filhas de Jesus Crucificado, que no dizer tantas vezes repetido por D. Barreto, é o fundador de tão grande Obra Religiosa, cujos e benefícios já de há muito excedem a qualquer pretensão humana.

E a 2 de fevereiro de 1929, com a mesma solenidade anterior, na Catedral, com a dispensa da Santa Sé de parte do tempo requerido para o noviciado canônico, as mesmas oito colunas do Instituto, as primeiras Missionárias, sem falar nenhuma, fizeram a sua profissão temporária e conforme as Constituições.

Anexo 16: A origem do Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado.**A ORIGEM DO INSTITUTO DAS MISSIONÁRIAS DE JESUS CRUCIFICADO.**

(Fornecida pelo Fundador de próprio punho).

Estava em Roma em visita “Ad Limina” em 1924 o Exmo. Revmo. Sr. Dom Francisco de Campos Barreto, D.D. Bispo de Campinas, quando tendo conhecimento das Damas Catequistas Espanholas, lembrou-se de dar forma e vida religiosa a uma associação de piedosas jovens e senhoras, que sob sua direção em Campinas se ocupavam da catequese e das visitas aos pobres e operários, levando-lhes o conforto religioso e trazendo-os para a Igreja.

Essa Associação tinha o nome de Missionárias de Jesus Crucificado.

... O Instituto que devia se formar e crescer no espírito de Jesus Crucificado, nome cujas glórias e triunfos deve levar por toda parte, o Instituto deveria ter como principal padroeira N. Senhora das Dores, S. Miguel, S. José, S. João Evangelista, S. Francisco de Sales, S. Cura d’Ars, S. Luís de Gonzaga e Santa Teresinha do Menino Jesus...

... Tratando-se do Exmo. Revmo. Sr. D. Francisco de Campos Barreto, como nosso Fundador, parece-me que toda referência ao mesmo é dispensável, visto a certeza que temos de ser ele sobejamente conhecido de Santa Sé, pelo zelo às obras de Deus pelo amor aos interesses da Igreja, como pela sua inteira adesão à Cadeira de Pedro, oferecendo a todos uma vida infatigável e cheia de trabalhos sempre desenrolados num ambiente de sacrifício e santa abnegação.

Anexo 17: Cópia da carta enviada a Roma.

COPIA DA CARTA ENVIADA A ROMA.

Campinas, 25 de dezembro de 1927.

Santíssimo Padre Pio XI

Beijando os pés de V. Santidade peço o vosso beneplácito para erigir em Congregação Religiosa Diocesana a Associação por aqui fundada sob nome de Missionárias de Jesus Crucificado e que se ocupa com grande proveito da Igreja e das almas, em fundar centros de catecismo nos lugares mais difíceis da cidade, em visitar as famílias pobres e suspeitas de infiltração herética e que não sabem cumprir os seus deveres religiosos; em visitar os doentes para preparar os mesmos a receberem os sacramentos; em visitar e catequisar nas prisões e asilos e casas de caridade onde não existem Irmãs religiosas em dirigir escolas profissionais femininas, em trabalhar a favor da boa imprensa e outras necessidades religiosas e sociais, que pedirem o seu zelo.

Excelente já é o resultado de seus trabalhos.

As Missionárias atuais ocupam-se da catequese de 1.500 meninos em 15 centros e visitam cerca de 300 famílias por mês, etc..

Fazem tudo sob a nossa direção, tendo o fundamento na piedade verdadeiramente cultivada por todas as Missionárias, já em grande número.

Como se vê, sou eu o fundador pela graça de Deus e o beneplácito e a benção de V. Santidade, tenho a principal cooperadora na jovem piedosa, Maria Villac e outras boas companheiras.

O hábito será azul marinho, lembrança da Virgem Puríssima, com o rosário e o cordão vermelho, símbolo do zelo e um véu preto na cabeça.

Este é o uniforme interno, devendo levar fora de casa, nas obras de zelo, o vestido de senhorita de boa família, para facilitar o acesso das Missionárias nas casas, certamente, difíceis a uma Irmã, coisa já aprovada pelo Santo Padre Pio X a respeito das Damas Catequistas Espanholas.

As missionárias farão os três votos religiosos e tudo como manda o Direito Canônico.

No Brasil não existe nenhuma Congregação deste gênero.

Para iniciar e manter essa Obra as Irmãs devem trabalhar, terão seu dote, também as esmolas e cerca de 150.000 libras dadas por mim à Fundadora.

A Diocese também ajudará a Obra das Missionárias.

Para ganharem muitas indulgências, penso agregar essa Congregação à Ordem do Carmo, como Terceiras Regulares, tendo também Missionárias Oblatas no mundo, como auxiliares nas diversas obras da Congregação.

Assim, pedindo a vênica de V. Santidade para esta Obra, peço a vossa benção apostólica, porque penso que esta é uma obra de Deus e a bem das almas, pois que as Missionárias se dedicam a ajudar o ministério sacerdotal.

De V. Santidade, filho humílimo

Francisco, Bispo de Campinas

Brasil

Anexo 18: Decreto da Fundação

DECRETO DA FUNDAÇÃO

Dom Francisco de Campos Barreto, por mercê de Deus e da S. Sé Apostólica, Bispo de Campinas Assistente ao Sólido Pontifício, Prelado Doméstico da Santa Sé e Conde Romano.

Aos que estas nossas letras virem, saudação, paz e benção no Senhor.

Fazemos saber, que, depois de praticamente reconhecer as bênçãos e vantagens dos piedosos trabalhos da Associação das Missionárias de Jesus Crucificado, funcionando nesta episcopal cidade, com estatutos por nós aprovados, atendendo às santas inspirações, julgamos conveniente assegurar o futuro dessa importante Obra de piedade e zêlo, erigindo-a em Instituto religioso e regular sob o nome de Missionárias de Jesus Crucificado.

Tendo pois, em vista a maior glória de Deus e a santificação das almas, após o beneplácito da Sagrada Congregação do Religiosos, datada de 26 de março de 1928, em cumprimento do canon 492, nesta episcopal cidade de Campinas, depois de madura consideração em presença de Deus e em virtude da presente letra, erigimos canonicamente ereta uma congregação religiosa sob o nome de “Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado” para senhoras, que destinando-se a várias obras de zêlo, especialmente se dedicarão a fundar centros de catecismo nos bairros mais difíceis da cidade e visitarão espontaneamente os doentes e famílias pobres e suspeitas de infiltração herética e que não souberem cumprir os seus deveres religiosos.

Para mais facilmente cooperarem no ensino do catecismo às crianças e na pratica religiosa dos adultos empregarão também as santas indústrias de caridade cristã, para cuja realização contarão com os benfeitores do Instituto.

O Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado constará de Missionárias regulares e das Oblatas internas e externas, como auxiliares dentro e fora do mesmo.

As Missionárias regulares que de acôrdo com o Direito Canônico, emitiram os três votos religiosos, receberam as Constituições, que por nós escritas e aprovadas serão exata e firmemente observadas como importante condição de prosperidade do Instituto que com felicidade inicia sua vida. Contado com a piedade e o zêlo da senhorita Maria Villac e suas dignas companheiras, que conosco vieram cooperar em tão excelente obra religiosa.

Anexo 19: Ano VI – Campinas.

ANO VI- CAMPINAS, 27 DE AGOSTO DE 1936.
 Nº 3- ARTIGO “A MISSIONÁRIA” – Pg. 101 a 103.
 NOME DO INSTITUTO E UMA MISSÃO.

É admirável o fato de em quase vinte séculos de existência, não ter havido na Igreja nenhuma congregação ou Ordem religiosa com o nome de “Jesus Crucificado”.

Motivos tem o Instituto para afirmar que providencialmente o mais completo nome do Divino Mestre fosse reservado para ele e de acordo com a finalidade recebida de seu Fundador, que se resume exatamente no significado das palavras: Jesus Crucificado, isto é, Jesus Crucificado, isto é, Jesus Salvador, Crucificado, perdão misericórdia, pois outra não é a missão do Instituto que por toda parte e a todas as classes sociais envia suas missionárias para pregar a salvação e o perdão, que só se encontram em Jesus Crucificado.

DA APROVAÇÃO DAS PRIMEIRAS CONSTITUIÇÕES:
 EM 4 DE AGOSTO DE 1928.

...”e que devem ser fielmente e religiosamente observadas e cumpridas, de acordo com o espírito da Igreja e os fins a que se destinam, por todas as suas filhas, de modo que sempre abençoadas e cada vês mais fiéis imitadoras de Jesus Crucificado, possam crescer em número e levar por toda parte o exemplo de verdadeira religiosa, que com piedade e caridade, realizando os nossos intentos, auxiliem o apostolado da Santa Igreja e eficazmente cooperem na santificação das almas, estabelecendo nelas o reinado de Jesus Crucificado”...

MANSIDÃO:
 VIRTUDE CARACTERÍSTICA DA MISSIONÁRIA PARA QUE POSSA CONQUISTAR AS ALMAS:

A mansidão virtude muito necessária às Missionárias. A doutrina sobre esta bela virtude, tendo sido dada ao Instituto, Nosso Senhor quer que as Missionárias constituam essa geração de mansos que há de conquistar as almas dos pobres pecadores ao seu Coração.

Essa doutrina é antiga, pois, Jesus desde o seu tempo já a pregava, estimulava os homes a praticarem-na segundo o seu exemplo dizendo:” Aprendei de Mim que sou manso e humilde de coração”.

Essa virtude eu dimana do Coração de Jesus Crucificado, Ele quer que dimane também do coração da Missionária, para que ela possa conquistar os pecadores, o mundo, que muito esquecidos estão desta virtude.

O que reina hoje é a ambição e o egoísmo e são as Missionárias que fazendo-se mansas deverão trazer novamente ao mundo a mansidão.

Como adquirir a mansidão:

E como a Missionária adquirirá a mansidão? Ser manso é ser esmagador das próprias paixões. Como possuireis o mel do Coração de Jesus e esmagareis as vossas paixões? Trabalhando com esforço para isso. Para algumas há de custar devido ao ser temperamento muito vivo, mas não devem desanimar com isto, porque, quem mais esforço mais merecimento terá. Um bom meio para adquirir a mansidão é o voto. Mas, vós podereis me objetivar: fazer voto para pecar mais, visto pecar duas vezes que peca contra o voto? Eu porém vos digo que é um engano. A Religiosa levada pelo voto, sente-se estimulada a praticar a mansidão e a todo o momento, ela, pelo voto, obriga-se a estar alerta, dominando-se constantemente, o que não aconteceria se não tivesse o voto.

A mansidão é bela, pois é a prática da caridade. A caridade é Deus disse São Paulo.

A mansidão é bela, e essa virtude da caridade posta prática, por isso podemos dizer da mansidão, o que se diz da caridade: a caridade é paciente, benigna, de ninguém suspeita mal, não é invejosa, não se irrita, tudo tolera, tudo espera, tudo sofre. A mansidão aperfeiçoa a alma.

Precisamos de muito cuidado na prática da mansidão a fim de não cairmos no defeito contrário, que é o relaxamento e o desleixo: deixar o barco correr...

A virtude da mansidão é uma virtude mestra que estabelece um estado de alma perfeita...

Anexo 20: Ficha de Classificação do Relatório de 1947.

11
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
DIRECTORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO
FICHA DE CLASSIFICAÇÃO

do Ginásio do Educandário Nossa Senhora Aparecida - Estado de
 LOCALIDADE - IPAMERÍ - Avenida Barão do Rio Branco s/n. Goiaz

Data da inspeção: 10 de dezembro de 1947

Regime: Externato - Misto.

Outros cursos mantidos no estabelecimento: Primário, Normal,
 Infantil, Supletivo.

Mantido pela "Sociedade Anonima de Instrução e Caridade"

População da cidade - 7.500 habitantes (1947)

Número total de estabelecimentos de ensino secundário fiscalizados na localidade ... 2.

. GRÁFICO RESUMINDO OS RESULTADOS OBTIDOS NAS DIVISÕES PRINCIPAIS

Divisão	Resultado (%)
I	96%
II	100%
III	99,2%
IV	95%
V	77,4%
VI	75,30%
VII	-
VIII	-

I - Situação..... 96% II - Edifício:.....100%

III - Instalações..... 99,2% IV - Salas de aula: 95%

V - Salas especiais... 77,4% VI - Instalações para Educação Física 75,30%

VIII - Instalações para internato (f.o).....

TOTAL) Ficha de classificação básica

) Ficha suplementar I - Ficha suplementar- II

CLASSIFICAÇÃO..... BOA CATEGORIA..... GINÁSIO PONTOS..... 1771.....

Cesar Augusto Ceva
 1. CESAR AUGUSTO CEVA

Anexo 21: Ficha de Classificação do Relatório de 1959.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO
Inspetoria Seccional de Goiânia

FICHA DO ESTABELECIMENTO

GINÁSIO E ESCOLA NORMAL NOSSA SENHORA APARECIDA . ESTADO DE GOIÁS .
Localidades:- IPANERI Ruas- Av.Barão do Rio Branco, 55
REGIME: Externato, Semi-internato e internato
Mantido por "Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora Aparecida"
População da cidade: 8.000 (oito mil habitantes) - - 1959
Nº de Estabelecimentos de ensino secundário fiscalizados na localidades-3

GRÁFICO RESUMINDO OS RESULTADOS OBTIDOS NAS DIVISÕES DA FICHA.

Category	Percentage
I	0%
II	0%
III	0%
IV	0%
V	0%
VI	89,3%
VII	89,3%

I- Localização..... ---	IV- Salas de aula..... ---
II- Edifício..... ---	V- Salas especiais..... ---
III- Instalações..... ---	VI- Inst.para Semi-int... 90%
	VII- Instalações para Internato..... 89,3%
	(Ficha básica..... ---
TOTAL	(Ficha suplementar I... 180
	(Ficha suplementar II.. 268
Categoria.....	Pontos..... 448

[Handwritten signatures and initials]