

THEREZINHA ELIZABETH TOFOLI

**EDUCAÇÃO FEMININA EM ADAMANTINA –SP:
“O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MADRE CLÉLIA”
(1951-1978)**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2003**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

THEREZINHA ELIZABETH TOFOLI

**EDUCAÇÃO FEMININA EM ADAMANTINA –SP:
“O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MADRE CLÉLIA”
(1951-1978)**

Dissertação submetida ao exame do Programa de Pós-Graduação – Formação Inicial e Continuada (Área de História e Fundamentos da Educação), da FCT, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Arilda Ines Miranda Ribeiro

**PRESIDENTE PRUDENTE
2003**

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira



Profa. Dra. Ana Cristina Teodoro da Silva (UEM)



Therezinha Elizabeth Tofoli

Presidente Prudente (SP), 15 de dezembro de 2003.

Resultado: Aprovada

Aos meus queridos pais, Francisco Dario e Antonieta

Pela alegria de tê-los presentes nesse momento e pelo modelo de força e confiança que me inspirou o caminho, para que eu chegasse até aqui.

Ao meu filho William

Razão para que pudesse enfrentar os desafios desse percurso.

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho tive a oportunidade de trocar idéias com pessoas que muito contribuíram com essa caminhada.

Sou especialmente grata:

A Deus
Por ter iluminado o meu caminho.

À Professora Doutora Arilda Ines Miranda Ribeiro, orientadora e amiga, que me incentivou com seu espírito investigativo e com suas orientações seguras os caminhos da pesquisa e a busca do conhecimento e, acima de tudo, pelos momentos de companheirismo diante das minhas dúvidas, meus receios e alegrias.

Ao Professor Doutor Alfredo Peixoto Martins, Diretor da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz, pela disponibilidade, atenção e confiança amiga.

À amiga Edna, com quem compartilho minhas vivências e aprendizagens.

À Coordenadora do Programa da Pós-Graduação Professora Maria Suzana de Stefano Menin e aos professores Klaus Schlünzen Junior, Alberto Albuquerque Gomes, Ana Maria da Costa Menin, Gislene Aparecida Santos e Yoshie Ussami Ferrari Leite, pelas reflexões e discussões enriquecedoras.

Às professoras Rita Filomena A.J. Bettini e Maria de Fátima Salum Moreira, por terem contribuído de maneira decisiva, durante o exame de qualificação.

À direção, professores, alunos e funcionários da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz, pelo incentivo.

À direção, professores e alunos e funcionários do Cefam Prof^a Maria Rosa da Costa Pallo Melo de Adamantina, pela solidariedade e apoio.

À bibliotecária Márcia da UNESP/Prudente, pela paciência e orientação.

Aos funcionários do Departamento de Educação da Pós-Graduação e demais funcionários, pela dedicação e eficiência.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, pela riqueza dos momentos de estudos e debates.

À Diretoria Regional de Ensino de Adamantina, em especial as funcionárias Maria José e Helena, pela presença amiga, pelo estímulo e por facilitar meu trabalho de pesquisa, ajudando a localizar as fontes.

Aos funcionários da Prefeitura Municipal de Adamantina, Marcos Henrique e Marcos Rodolfo, desenhistas, e Kobori, chefe do setor de engenharia, por terem confeccionado graficamente os mapas e croquis do Município e do Colégio.

Às religiosas do Colégio “Madre Clélia”, por acreditarem em meu trabalho, abrirem as portas do Colégio e me receberem de braços abertos.

À Irmã Marta Dalcin, representante do Conselho Geral das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, em Roma, Itália, pela entrevista esclarecedora.

Às ex-diretoras, ex-professores, ex-alunas do Colégio “Madre Clélia” que forneceram dados valiosos ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao Padre Nivaldo Resstel, pároco da Igreja Matriz de Pompéia, São Paulo, que atenciosamente me acompanhou até a Sede Geral das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, em Roma, Itália.

Ao Padre Nelson Bernardino Lopes, amigo e pároco da Igreja Matriz de Santo Antônio de Adamantina, pela atenção e simpatia, pelos esclarecimentos e indicação de leituras que enriqueceram a pesquisa.

Ao Francisco Carlos Toffoli, irmão querido e funcionário do Arquivo Histórico de Adamantina, pela valiosa colaboração e motivação constante.

Ao Professor Wenceslau Gonçalves Neto, da Universidade Federal de Uberlândia, meu cunhado e amigo, pela paciência em ouvir-me, pelos férteis diálogos e incentivo.

Ao Professor e amigo Geraldo Inácio Filho, da Universidade Federal de Uberlândia, pela disponibilidade e atenção.

Ao Professor Mauro Cardim, da Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz, pela leitura atenciosa e amizade.

À Fátima, minha auxiliar, pela presença constante e ajuda incondicional.

À turma de casa: os meus queridos irmãos Mário, Ana, Vera, Dina; aos cunhados João Levy e Nilce; aos sobrinhos Binho, João Francisco, Carolina, Ligia e Juliana, pelo companheirismo e momentos de descontração. Um abraço especialmente carinhoso para minha irmã Toni, para meu sobrinho Hic, pela disponibilidade, paciência e ajuda durante todo processo de elaboração.

Ao meu filho William que soube esperar pela minha presença.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Tudo é sonho no começo, nada do que o
homem fez no mundo teve início de
outra maneira.

(Monteiro Lobato)

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a investigação do processo de criação, instalação e transformações da educação feminina no Colégio “Madre Clélia” de Adamantina, no período de 1950 a 1978, com ênfase nos primeiros quinze anos (1950 a 1965), bem como contribuir para o reconhecimento do sentido da ação de suas práticas educativas vivenciadas pelas alunas e enraizadas na sociedade e cultura locais. Trata-se de uma reflexão sobre o ensino confessional católico, oferecido pelas Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, por meio de sua fundadora Clélia Merloni. Ao analisar a educação oferecida por esta instituição escolar, um dos objetivos fundamentais foi o de compreender a formação da identidade das educandas e aspectos referentes à (re) e/ou (des) construção do universo feminino vigente. Através de fontes primárias e de depoimentos de pessoas envolvidas no cenário do Colégio (diretoras, professoras e alunas), constatamos que a escola foi permeada por vários processos e práticas educativas, dentre os quais, alguns responderam aos anseios das alunas e da sociedade da época, que eram o de preparar as mulheres para o desempenho da maternidade e para serem profissionais do magistério. Para além de proporcionar uma formação que distinguissem essas mulheres no cenário social, os resultados obtidos nessa pesquisa revelam também que muitas educandas ultrapassaram a condição feminina que lhes era imposta, adentrando a esfera pública, espaço reservado historicamente ao gênero masculino.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira; História da Educação Feminina; Educação Confessional; Gênero; História das Instituições Escolares.

ABSTRACT

This work has as study object the investigation of creation, installation and transformation of the feminine education in the School “Madre Clélia” in Adamantina, in the period from 1950 to 1978, with emphasis in the first fifteen years (from 1950 to 1965), as well as to contribute for the recognition of the action sense of its educational practice lived by the students and their engagement in society and culture places. It is a reflection on confessional teaching offered by Apostles of Jesus’ Sacred Heart through its founder Clélia Marloni. When analyzing education offered by this school, one of the fundamental objectives was the understanding the formation of the identity of the students and referring aspects to the (re) and/or (des) construction of the effective feminine universe. Through primary sources and people’s deposition involved in the scenery of the School (directors, teachers and students), we verified that the school was permeated by several processes and educational practices, in which some of them answered to the student’s longings and the society of the time, which was the preparation of the women to the acting of maternity and teaching. Besides providing a formation which distinguished those women in the social scenery, the results obtained in this research also reveal that a lot of students surpassed the feminine imposed condition, penetrating the public sphere, an historically reserved space to the masculine gender.

Keywords: Brazilian Education History, Feminine Education History, Confessional Education, Gender, Scholar Institutions History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Metodologia	16
Um novo olhar sobre a teoria - metodológica da história	18
Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.....	22
Estruturação do trabalho	25
1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O DESENVOLVIMENTO DE ADAMANTINA: UM POUCO QUE A HISTÓRIA NOS CONTA (1950 / 1978).....	27
1.1 Educação no Brasil: a luta entre os católicos e os liberais.....	28
1.1.2 A preparação e a reforma da Lei 4.024/61: a educação dos anos 1960.....	31
1.2 Município de Adamantina.....	34
1.2.1 A importância da educação e seus desdobramentos em Adamantina	38
2 A EDUCAÇÃO FEMININA E O ENSINO RELIGIOSO.....	43
2.1 A educação feminina no Brasil.....	44
2.2 O perfil da educação das mulheres educadas por religiosas.....	51
2.3 A formação religiosa de professoras para o magistério: seu ideal educativo.....	55
3 O COLÉGIO MADRE CLÉLIA DE ADAMANTINA: ORIGEM E DESDOBRAMENTO.....	59
3.1 Quem foi Madre Clélia?.....	60
3.1.1 Madre Clélia e a educação.....	66
3.1.2 A proveniência da Congregação e a vinda para o Brasil	69
3.1.3 A vinda das religiosas para Adamantina.....	73
4 COTIDIANO DO COLÉGIO MADRE CLÉLIA.....	80
4.1 Conceituação sobre cotidiano.....	81

4. 1.2	Descrição do cotidiano do Colégio Madre Clélia.....	84
4.2	A estrutura física do Colégio Madre Clélia.....	87
4.3	A filosofia educacional vista pela alunas.....	89
4.4	O currículo e o desempenho dos docentes.....	90
4.4.1	Disciplinas básicas de formação geral do Colégio Madre Clélia.....	91
4.4.1.1	Português.....	92
4.4.1.2	Matemática.....	93
4.4.1.3	Ciências, Geografia e História.....	93
4.4.1.4	Línguas estrangeiras.....	93
4.4.1.5	Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto.....	94
4.4.1.6	Educação Física.....	95
4.4.1.7	Ensino religioso.....	95
4.4.1.8	Disciplinas específicas do Curso do Magistério.....	97
4.5	Educação Sexual.....	101
4.6	Política e Educação no Colégio Madre Clélia.....	102
4.7	Avaliação do processo educativo do Colégio Madre Clélia	103
4.8	Premiação.....	104
4.9	Regras disciplinares na rotina da escola.....	105
4.9.1	Sobre os castigos.....	111
4.9.1.1	Aceitação ou não das regras disciplinares.....	112
4.10	O espaço da sala de aula e a autoridade do professor.....	112
4.11	O uniforme.....	115
4.12	Recreio.....	118
4.13	Grêmio estudantil.....	119
4.14	Festa junina.....	120

4.15 Formatura.....	121
4.16 Desfile.....	121
4.17 Amizade.....	122
4.18 Diretoras.....	124
4.19 Corpo docente do Colégio Madre Clélia	125
4.20 Encerramento das atividades de ensino.....	125
4.21 Ressurgimento do Colégio Madre Clélia	130
5 CONCLUSÃO.....	132
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
7 BIBLIOGRAFIA.....	145
ANEXOS.....	151

INTRODUÇÃO: METODOLOGIA E ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente estudo surgiu a partir do interesse em contribuir com novos conhecimentos sobre a educação feminina na história da educação brasileira. Também é decorrente do fato de que o Instituto de Educação “Madre Clélia”, instituição educacional feminina da cidade de Adamantina, Estado de São Paulo, tenha contribuído para a formação educacional e cultural de muitas mulheres da região da Nova Alta Paulista. A terceira razão é que a autora do presente trabalho foi aluna do Colégio “Madre Clélia” de 1957 a 1966, o que facilitou o levantamento dos dados. Finalmente, procura fornecer subsídios a outros estudos que evidenciem a importância do papel dos colégios, quer públicos quer privados, como objeto da memória e da produção historiográfica sobre educação brasileira.

Nesse sentido, o objeto de nossa investigação é reconstruir aspectos da memória de uma das mais tradicionais escolas da cidade, tanto pela sua singularidade como também pela clientela específica, local e regional. Assim, a pesquisa objetiva uma primeira interpretação sobre a educação no município de Adamantina, situado na região da Nova Alta Paulista, analisando o cotidiano do Instituto de Educação Madre Clélia, no período de 1950 a 1965. Também buscaremos compreender de que forma se deu a formação vigente no educandário, que tinha por objetivo preparar as alunas para o desempenho da maternidade e da profissão do magistério.

É importante afirmar nessas primeiras linhas, que estamos diante de um colégio confessional católico, dirigido pelas Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, cuja congregação¹ foi fundada por Clélia Merloni em 1894, na Itália.

Em sua concepção de educação, o ensino confessional preocupa-se com a disciplina e com a formação moral de suas alunas. Nesse sentido, é preciso refletir sobre os fatos históricos que contribuem para a consolidação da prática do ensino confessional. Assim,

¹Congregação - Desde o código de direito canônico de 1917, associação religiosa cujos membros fazem votos simples ou são ligados apenas por uma promessa de obediência. ENCICLOPÉDIA Larousse Cultural, São Paulo: Nova Cultural, 1998, v.7, p.1564.

para compreendê-lo é preciso problematizá-lo, relacionando-o com a realidade social em que está inserido.

Elaboramos algumas questões relacionadas com a caracterização da instituição. Para tanto, partimos de algumas diretrizes: Qual era o objetivo confessional e educacional do Colégio Madre Clélia em relação à educação feminina? Como se expressa esse ideal de educação nas práticas e no cotidiano escolares? Qual o sentido dessa educação religiosa na memória e na formação da identidade das alunas egressas?

Metodologia

Este trabalho pretende contribuir com aspectos de natureza teórico-prática para o campo da História da Educação Brasileira. Ao investigarmos o processo de criação, instalação e a evolução de instituições escolares como o Instituto de Educação Madre Clélia, de Adamantina, nos tornamos mais aptos para reconhecer a ação educativa do homem e sua relação com a diversidade de elementos históricos enraizados na sociedade e nas culturas locais e regionais.

O conhecimento adquirido sobre as nuances do trabalho escolar em outras épocas fornece novas compreensões sobre a prática e o discurso pedagógicos dos atores da educação. Permite-nos também melhor compreender o processo histórico da educação regional e sua relação com o panorama mais amplo em que o fenômeno educativo acontece. É uma forma a partir da qual se pode reunir elementos contributivos, para compreender o complexo emaranhado da história do saber e do fazer pedagógico.

Para Giles (1987, p.1) “o passado do processo educativo está presente no atual momento sob a forma de pressupostos, de práticas, de atitudes e, invariavelmente, de preconceitos.”

Realizar pesquisa relativa a história das instituições escolares e seus processos pedagógicos é, portanto, um fazer bastante intrincado. Implica análises criteriosas

do objeto de estudo, a escola, buscando compreender os processos sócio-históricos constitutivos, os elementos que lhe conferem identidade, como se processam as mudanças e rupturas e, ainda, sua importância no contexto social.

A pesquisa, em todos os campos do saber, é certamente algo complexo. Especificamente na História, apresenta peculiaridades. Neste sentido podemos refletir o que se afirma sobre a relação entre História e a História da Educação:

Efetivamente, dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado de História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 1998, p.11-12).

Trata-se de uma tarefa instigante, que leva o pesquisador a caminhar no presente com o olhar no passado. Em *Apologia da História ou o ofício do historiador*, Marc Bloch trata da relação entre passado e presente. O passado não explica o presente, mas permite a compreensão de aspectos do mesmo. “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p.75).

É preciso considerar que: “Fazer pesquisa não significa simplesmente coletar dados, mas fundamentalmente, coletar estes dados e analisá-los à luz de uma teoria, um método, revelando uma certa organicidade entre a pergunta formulada e a realidade abordada” (GOMES, 2000, p.3).

Ainda mais, é importante frisar que:

A pesquisa é, assim, a estrada a percorrer para auxiliar o ser humano a apropriar-se do conhecimento e satisfazer essa gama de curiosidade natural. É uma atividade de interesse imediato e continuado e se insere numa corrente de pensamento acumulado. A dimensão social da pesquisa e a inserção do pesquisador na corrente da vida em sociedade com suas competições, interesses e ambições ao lado da legítima busca do conhecimento científico, confere à pesquisa um caráter político. (GOMES, 2000, p. 2)

Assim, o ato de conhecimento, a relação do ser humano com o mundo, é dialética, pois a cada conhecimento que adquire, transforma a si mesmo e ao mundo, posto que não nasce pronto e acabado, mas na sua relação com o mundo, é por este transformado e o transforma.

O conhecimento é, portanto, histórico, marcado por uma determinada cultura, ou seja, aquele que conhece o faz sempre a partir de um lugar que ocupa na sociedade, determinando o seu olhar para o mundo em que vive.

Neste sentido, quando nos propusemos a pesquisar o Colégio Madre Clélia, houve a preocupação de contextualizá-lo social e historicamente, para que pudéssemos entender sua trajetória, as particularidades e as vivências estabelecidas no seu período de criação e desenvolvimento (1950-1978), mais especificamente entre 1950 a 1965. Tal estudo requer alguns cuidados no sentido de observar o fato de que a instituição educacional pesquisada está inserida numa determinada região que reflete influências econômicas, políticas e sociais.

Um novo olhar sobre a teoria-metodológica da história

Desde os anos 1930 o campo da pesquisa histórica vem passando por intenso processo de renovação teórico-metodológica. A proposta tradicional e positivista até então hegemônica apenas enumerava acontecimentos importantes, grandes feitos, grandes heróis narrados de forma acrítica, evolucionista, envolvendo datas, reinados e guerras, acatando dessa maneira a validade do conhecimento baseada apenas na documentação oficial.

Nessa abordagem, a história preocupava-se principalmente com a política, desconsiderando os demais atores e sua participação nos processos históricos. É uma percepção inadequada não só para o campo da pesquisa dos historiadores, mas também com relação às próprias mudanças social, política e econômica no mundo, ou melhor, refere-se à maneira pela qual o mundo estava sendo interpretado. De acordo com Maciel:

(...) é preciso afirmar que o paradigma da história da educação brasileira é um paradigma marcadamente tradicional, isto é, a história está ancorada em eventos de grande porte, realizados por “grandes homens”. Além disso, outra marca da historiografia brasileira é de que a leitura e seleção dos documentos se faz a partir de uma ótica político-institucional. Tal tradição tem intimidado outros olhares sobre os documentos, à procura de outras fontes, deixando assim um rastro lacunar em nossa história (MACIEL, 1996, p. 72).

Nas novas abordagens surgem novos objetos e novas concepções que se traduzem em um campo de multiplicidade para os pesquisadores, proporcionados pela história. A partir dos movimentos mais recentes (das chamadas Nova História, História das Mentalidades, História do Privado e História das Mulheres) fontes não escritas são valorizadas.

Segundo Burke (1992), a expressão “nova história”

data de 1912, quando o estudioso americano James Hervey Robinson publicou um livro com este título. O conteúdo correspondia ao título: *História*, escreveu Robinson, “inclui todo traço e vestígio de tudo o que o homem fez ou pensou desde seu primeiro aparecimento sobre a terra.” Em outras palavras, ele acreditava na história total. (BURKE, 1992, p. 17) (grifo do autor).

A partir da década de 1920 inicia-se uma crítica mais sistematizada à história “tradicional.” Organiza-se nessa década, “o movimento que se traduziu na “Escola dos Annales”, enquanto busca de superação dos limites da historiografia tradicional de fundo positivista até então dominante” (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 1998, p. 9).

A “Escola dos Annales”, fundada em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre, reunia um grupo de historiadores que, renegando a história tradicional factual, privilegiava a “longa duração”² e procurava abrir-se para as outras ciências humanas. Com a publicação da

² Segundo Braudel, podemos identificar três grandes ritmos de duração: a curta, a média e a longa duração. A primeira, ele identificou como o tempo necessário aos tumultos, às agitações, às conseqüências de uma fala e às relações entre os indivíduos e os grupos; ou seja, reações do coletivo sobre o individual e vice-versa. A segunda espécie é caracterizada como um período intermediário, em que as mudanças se dão de forma lenta, às vezes pouco perceptíveis, como as modificações na linguagem, nos hábitos, entre outras. Por último, a instância mais resistente, mais duradoura, relacionada às estruturas mentais como as heranças culturais, crenças, valores, visões de mundo. Em decorrência do seu descompasso com as transformações sociais e econômicas. Braudel a batizou de “prisões de longa duração”. O descompasso não significa que as estruturas mentais sejam estáticas e sim que elas possuem uma cadência mais lenta. PASSOS, Elizete Silva. A educação das virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Universitária Santa Ursula, 1995, p.42.

revista dos Annales surge um movimento de renovação na história francesa e que está na base do que hoje chamamos de “Nova História”.

Novos espaços são reconhecidos pela história, o horizonte de investigação alarga-se quantitativa e qualitativamente e o historiador ganha novos interlocutores. O que tem permitido um repensar teórico metodológico, bem como a descoberta de temas, agentes e temporalidade anteriormente esquecidos.

A nova história traz a possibilidade do historiador/pesquisador constituir um novo olhar sobre velhos temas através de usos e tipos de fontes diversificadas. Surgem possibilidades de focalizar objetos antes poucos reconhecidos e recriá-los na tentativa de trazer à tona aspectos ignorados e que são fundamentais no curso da pesquisa. Vemos, então, o reconhecimento de alguns tipos de registros escritos quase ignorados — diários, cartas pessoais, cadernos domésticos (como receitas, remédios caseiros, conselhos), revistas e jornais escolares, agendas, álbuns, etc. Passa-se a valorizar também as fontes orais e iconográficas como a fotografia.

A pluralidade das fontes documentais é um aspecto revolucionário para a metodologia histórica, a exemplo da iconografia, que passa a ser tratada como um documento histórico integral e não como simples ilustração.

O essencial é perceber que os documentos falam quando conseguimos interrogá-los de maneira eficiente:

[...] Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a investigação já tenha uma direção. [...] Naturalmente, é necessário que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas. De tal modo, no entanto, que possa desde o início servir de imã às limalhas do documento. O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso. (BLOCH, 2001, p.79)

Nessa perspectiva, o documento passa a ser visto como uma das várias versões para um mesmo fato, cabendo ao historiador manipulá-lo de acordo com suas

questões. Pois o pesquisador constrói seu objeto a partir das questões, da escolha temática e dos materiais com os quais irá trabalhar sem a pretensão de se conseguir o seu esgotamento.

A história tem se preocupado cada vez mais com outros objetos de pesquisa que não aqueles referentes ao político-institucional. Tem tomado como objeto de estudo a cotidianidade dos sujeitos, suas representações, sua forma rotineira de significar seu tempo e seu espaço. O homem se identifica com seu grupo e com seu tempo, constituindo sua história, participando da trajetória história da sociedade.

Hoje em dia, praticamente todo o assunto dotado de algum sentido ou importância para a Humanidade contemporânea conta com uma história escrita; e o termo “Humanidade” engloba todo o tipo de pessoas, e não apenas uma pequena elite de homens instruídos e influentes. Independentemente da sua condição de humilde ou de sua falta de força interventora, todos os grupos, iletrados ou ignorantes, já foram salvos daquilo que E.P. Thompson denominou “a grande condescendência da posteridade” [...] (EVANS, 2000, p.181).

Desse modo, novos elementos vêm fornecer o entendimento das várias questões, dentre elas as que estão ligadas aos modos de produção e reprodução cultural. A educação tem sido cada vez mais um objeto de estudo. Prova disso são as investigações sobre a instituição educacional, das quais resultam criteriosos estudos monográficos, que facilitam a compreensão dos processos singulares vivenciados pelas mais diferentes escolas de diversas regiões³.

Vale destacar que, a história local é interessante e útil na medida em que oferece elementos consistentes para estudos comparativos, que possibilitem um enfoque com base nas especificidades, oferecendo meios para que os pesquisadores possam ter informações e dados sobre diferentes lugares do país.

³ Ver as obras de: BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Schola Mater: a antiga escola normal de São Carlos(1911-1933)*. São Carlos: UFSCar, 1996. CARVALHO, Irene Mello. *Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas: histórico de suas realizações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988. CASTILHO, Myrian Lucia Ruiz. *Os colégios das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus no Estado de São Paulo (1927-1945)*. 2000. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. MANOEL, Ivan. *A igreja e a educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP, 1996. (Prismas). PASSOS, Elizete Silva. *A educação das virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Ursula, 1995. RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *A educação feminina durante o séc. XIX: o Colégio Florence de Campinas*. Campinas: CMU/Unicamp, 1996.

Esses estudos comparativos permitem, por exemplo, revelar as permanências e as rupturas de mudanças sociais, econômicas, educacionais entre as regiões. Tais revelações são úteis na medida em que tanto nas esferas políticas e civis suscitem discussões e ações quanto aos problemas levantados. Desta feita, a tarefa do historiador consiste em apropriar-se do movimento global da sociedade, buscando, no presente, a compreensão dos processos de mudanças e rupturas do passado, a fim de produzir conhecimentos críticos capazes de explicar a versão dinâmica para o estudo da problemática regional.

Procedimentos Metodológicos adotados na pesquisa

À vista do exposto, na primeira etapa de pesquisa, procuramos coletar dados no Arquivo Histórico Municipal de Adamantina, onde coletamos elementos sobre a história da educação no município, situado na região da Nova Alta Paulista.

No acesso às anotações relativas ao histórico do Colégio Madre Clélia, uma das primeiras instituições educacionais da cidade, localizamos a cópia da Ata do lançamento da pedra fundamental do novo prédio da escola, pesquisamos jornais e revistas publicadas durante o período a ser investigado, bem como entrevistamos, em 2001, Irmã Divina, diretora da instituição, transformada em Educandário em 1979. (Anexo A)

O exame das fontes escritas permitiu-nos reconstruir aspectos da internalidade do colégio: sua forma de organização, tópicos do planejamento e cotidiano da sala de aula, organização curricular, sistemática de avaliação, condições de aprendizagem das alunas, práticas de devoção religiosa, estrutura física do colégio, convites, boletins contendo notas de trabalhos escolares, resultados das avaliações, organização de ensino, regimento interno, horário das aulas, controle de faltas e comunicados dos e para os pais (Anexo B);

lançamos mão também de fontes iconográficas. A maior parte de tais fontes foi localizada no arquivo da Diretoria Regional de Ensino de Adamantina, as quais inserimos nos anexos desse trabalho.

Também localizamos os nomes dos professores de alguns anos letivos e ainda dos diretores e de inspetores locais de educação. Como a documentação é vasta, por razões de espaço, sintetizamos-la, no corpo do trabalho. Porém, formamos, efetivamente, um banco de dados, que mais do que reunir elementos para estatística, pode servir de base para novas interpretações qualitativas.

Isto não significa que nos limitamos à análise de documentos escritos, mas procuramos acompanhá-los, cotejá-los com outras fontes orais, iconográficas e relativas à imprensa (jornais, revistas) que circularam na época, permitindo uma reconstituição das nuances que envolviam o cotidiano da instituição.

Referimos à outra modalidade de fonte de informações: a memória oral, pois a memória trabalha com o vivido, o que ainda está presente no indivíduo ou no grupo. O processo da memória parte do real, do fato, do acontecido, e sofre as influências de motivações inconscientes e subjetivas, o que torna possível conhecer a própria visão que os entrevistados têm de suas vidas e do mundo ao redor (MONTENEGRO, 1993).

É interessante acrescentar que a história oral é “um meio privilegiado para o resgate da vida cotidiana tendo em vista que esta se mantém firmemente na memória, apesar de poder sofrer alterações como resultado de experiências posteriores ou mudanças de atitude” (NIETHAMMER, 1987, p.41 apud MONTENEGRO, 1993, p.17).

Coletamos alguns dados que consideramos relevantes para esta fundamentação dos depoimentos que foram concedidos em entrevistas realizadas através de respostas a formulários de questões e gravações em fitas cassete e vídeo. Entrevistamos a

Vice-Provincial⁴ de São Paulo, a Coordenadora Pedagógica dos colégios mantidos pela Congregação no Estado de São Paulo (representante do Conselho Geral da congregação, em Roma, Itália), diretoras, professoras religiosas e leigas e alunas do período estudado (1950-1965), além da atual responsável pela parte administrativa da Instituição, utilizando a História Oral como mais um recurso metodológico.

É importante ressaltar que:

No âmbito da História Oral, que se caracteriza por ser um ‘método de pesquisa e um meio de conhecimento’ (ALBERTI, 1990), e não o ‘produto final da pesquisa’ (QUEIROZ, 1988), podemos distinguir várias espécies de captação oral de dados, cada uma delas guardando suas peculiaridades, obtidas por meio de fontes vivas de informações: histórias de vida, autobiografias, depoimentos pessoais e entrevistas. Todas elas fornecem o material na sua forma bruta, que precisa passar por um minucioso processo de análise. Na área da pesquisa histórico-educacional, o recurso aos métodos empregados pela História Oral tem contribuído para a produção de novos conhecimentos e para o estabelecimento de outras perspectivas, de novos modos de olhar, e também de reavaliar, interpretações consagradas de nosso passado educacional. (SOUSA, 1998, p.27)

A história oral é constituída em torno da experiência de vida de pessoas, pois contribui para uma reconstrução mais realista do passado, permitindo que se crie multiplicidade original de pontos de vista.

No presente estudo, utilizamos, como já mencionamos, depoimentos gravados. A utilização dos relatos orais possibilita a aquisição de dados, que favorecem a confrontação com os obtidos pela documentação escrita.

Quanto às qualidades do uso desta técnica é necessário ter claro:

Não se exagere seus méritos, não se desconheçam as suas limitações [...] suas maiores qualidades, quando empregada dentro das limitações de tempo e da não-intervenção do pesquisador, são: a descoberta de novas facetas do real; a crítica aos dados já colhidos por outras técnicas; a autocrítica do pesquisador, diante das revelações do discurso do informante. Seja como for, para qualquer trabalho que ultrapasse o levantamento de problemas e apresentação de dados, sua associação com outras formas de coleta se torna imprescindível. (QUEIROZ, 1983, p.72)

As entrevistas têm como objetivo trazer à tona situações vivenciadas pelos “sujeitos construtores da História, [...] todos que anonimamente ou publicamente deixam sua

⁴ Província religiosa é o conjunto de várias casas religiosas colocadas sob a autoridade de um mesmo superior. Provincial é a superior que tem, em uma província da ordem, o governo de todas as casas religiosas da sua ordem. ENCICLOPÉDIA Larousse op.cit., v.20, p. 4.814.

marca, visível ou invisível no tempo em que vivem, no cotidiano de seus países e também na história da humanidade” (NEVES, 2003, p.2).

Ao elaborarmos os roteiros das entrevistas, dos formulários de questões, tivemos a preocupação de que as questões estivessem em consonância com os objetivos propostos. Por meio das entrevistas, valiosas informações que, muitas vezes, não constam em documentos, relatórios, livros ou jornais podem ser obtidas.

Trabalhamos ainda, com uma literatura complementar para aprofundarmos nossas reflexões sobre Educação, munidos de espírito crítico e investigativo, com o objetivo de estabelecer confronto com as demais fontes.

Foi devido à garantia de sigilo em relação à identidade dos entrevistados que os nomes dos alunos citados no decorrer do trabalho são fictícios.

Estruturação do trabalho

No primeiro capítulo, procuramos inserir a largos passos os quinze anos da realidade da educação brasileira, que compreendem o período proposto para a presente pesquisa (1950 a 1965), bem como introduzir dados relativos à própria cidade e população.

No segundo capítulo, apresentamos uma sintética introdução à história da trajetória da educação feminina no Brasil, bem como o sentido religioso da referida formação.

O terceiro capítulo trata de historiar a trajetória da Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, os princípios confessional e educacional da instituição e a vinda das religiosas para o Brasil e para Adamantina.

O quarto capítulo contém a análise dos depoimentos pessoais e os resultados obtidos nos questionários respondidos por diretoras, professoras e alunas, entre outros. Essas abordagens trouxeram para a pesquisa tópicos do contexto político, econômico e social da época, ajudando-nos a construir uma cultura local relacionada a costumes e valores. Afinal, o

plano mais amplo em que a integração entre escola e comunidade acontecia precisava ser traçado.

Foram contempladas questões relativas à vida das educandas à instituição e os desdobramentos da formação recebida no Colégio “Madre Clélia.”

Finalmente, foram registradas as conclusões que consideramos procedentes e obtidas nos resultados da pesquisa.

**CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O DESENVOLVIMENTO DE
ADAMANTINA: UM POUCO QUE A HISTÓRIA NOS CONTA (1950 a 1965)**

Caminhante, são teus rastros o caminho e nada
mais; caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.
(Antonio Machado)

1.1 Educação no Brasil: a luta entre os católicos e os liberais.

A educação brasileira é fruto de todo um contexto histórico e sua política expressa, sob várias formas, as relações entre Estado brasileiro, economia e sociedade.

As políticas de educação no Brasil não têm expressado as necessidades e interesses da sociedade na busca de processos que favoreçam sua participação de forma democrática e efetiva na vida do país. Essas políticas estiveram voltadas para os interesses particulares das classes dominantes, servindo como força propulsora da organização social vigente.

Em 1927 é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), no interior da qual ocorrerão os grandes debates educacionais da época: de um lado, os renovadores, defendendo as idéias da Escola Nova e, de outro, os conservadores, combatendo as propostas da escola única e o monopólio estatal da educação. (CURY, 1978, p. 22)

No Brasil, durante o século XX, houve dois momentos de embates políticos e ideológicos entre duas tendências da Educação: a luta entre os interesses do ensino privado (leia-se católicos) e do ensino público (educação laica). O primeiro surge a partir da década de 1930 e o segundo, na década de 1950 a 1960, período que corresponde à criação da instituição ora estudada.

A partir de 1930, o movimento renovador além da laicidade, reivindicava a institucionalização e expansão da escola pública e a co-educação.

Os defensores do ensino público se preocupavam, principalmente, com a questão da equidade. Para eles, a educação seria o ponto de partida para o estabelecimento de uma ordem social equitativa, que desse a todos as mesmas oportunidades. Para que isto fosse feito, era necessário que todos tivessem direito a um mesmo tipo e nível de educação, que independesse dos recursos privados e das orientações de grupos ideológicos ou confessionais. A educação deveria ser, pois, pública, universal e gratuita. (SCHWARTZMAN, 1983, p.1)

No entanto, para os defensores do ensino privado, segundo Schwartzman (1983, p.1), a questão da equidade não lhes parecia primordial: para eles, o mundo dos

homens era naturalmente desigual, e o lugar de cada um dependeria quer de seu esforço pessoal quer da vontade de Deus.

Em 1931 é realizada a 4ª Conferência Nacional de Educação, ocasião em que o Presidente Getúlio Vargas solicita aos educadores participantes que apresentem propostas de mudanças. O resultado é o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁵, lançado em 1932, redigido pelo educador e sociólogo Fernando de Azevedo, assinado por 27 educadores, entre eles Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que sintetizava os ideais escolanovistas⁶, considerava o ensino como uma função eminentemente social e pública e propunha bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional.

Esses ideais:

Combatem, portanto, a educação elitista e acadêmica tradicional, que se achava sob o monopólio da Igreja. Ao defenderem a laicidade e a co-educação, acirram os ânimos e a reação dos católicos conservadores que consideram ser a verdadeira educação aquela baseada na formação cristã. (ARANHA, 1989, p. 245)

Estava em discussão, portanto, o ensino público contra o ensino privado e a disputa girava em torno de questões como a do conteúdo ético do ensino, a do papel do Estado na educação e a da equidade. Tal discussão confundia-se, quase que inevitavelmente, com a contenda entre ensino leigo versus ensino religioso (SCHWARTZMAN, 1983, p. 1).

A igreja era considerada pelas elites nacionais como a instituição capaz de educar as mentes jovens, segundo princípios éticos, religiosos, que expressavam a moral católica vigente desde o descobrimento.

Vale registrar que, “em 1934, Getúlio Vargas deixou à Igreja o controle da educação do país, através do ministro Capanema e sob os olhares vigilantes de Alceu

⁵A Educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as unidades escolares. A Educação deve ser “uma só”, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. A Educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais do aluno, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da Educação. Essas eram as principais idéias do Manifesto. OLIVEIRA, Elvira. In: Revista Sala de Aula, São Paulo: Fundação Victor Civita, ano 2, n.16, nov. 1989, p.25.

⁶ [...] o movimento escolanovista representa na história da educação o espírito de crítica e de revolta contra os padrões de educação e cultura existentes até a penúltima década do século XIX. NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república, 1.reimp. São Paulo: EPU, 1976, p.250.

Amoroso Lima, líder leigo do catolicismo militante daqueles anos” (SCHWARTZMAN, 1983, p.2).

Desta feita, Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athaíde) agiu como um intelectual porta-voz da posição católica e também secretário da Liga Eleitoral Católica (LEC) ao combater os liberais, afirmando que o “Manifesto”, retirava a educação das mãos da família, comprometendo os princípios da liberdade de ensino. “Assim é que os defensores da iniciativa privada identificam liberdade de ensino com a liberdade de escolha por parte do indivíduo da escola que quer frequentar.” (BUFFA, 1979, p.53)

O escolanovismo, até a década de 1950, época da fundação do Colégio Madre Clélia, foi aos poucos ganhando adeptos tanto da esquerda quanto da direita e até no interior da própria Igreja Católica.

Segundo Saviani (1997, p.103), na busca de renovar-se, as escolas católicas inserem-se no movimento renovador das idéias pedagógicas. E nos anos de 1955, 1956 e 1957, a Igreja Católica organiza as Semanas da Educação, traz o jesuíta francês Pe. Pierre Faure, que realizou, em São Paulo, treinamento com professores de alguns colégios religiosos, ocasião em que divulga as teorias de Maria Montessori (médica italiana) e Lubienska de Lenval (francesa). Suas teorias baseavam-se na pedagogia nova, de inspiração católica. É uma espécie de “escola nova católica” (SAVIANI, 1984, p. 277 apud VEIGA, 1994, p. 54).

A esse respeito, vale registrar o depoimento da Irmã Luiza Catharina Della Torre, Coordenadora Pedagógica (2002) dos colégios mantidos pela Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, no Estado de São Paulo:

As idéias pedagógicas que apoiaram nossos trabalhos no período de 1951-1978 eram as dos expoentes da época. Assim: Decroly, Pestalozzi, Dewey, Froebel, Kilpatrick, entre outros. E é neste período que acontecem as visitas de Pierre Faure ao Brasil trazendo os “avanços” de Maria Montessori, Jean Itard, Edouard Sèguin, Lubienska de Lenval, entre outros.

Assim o período que vai até os anos 60 foi marcado pelas discussões entre católicos e liberais, com relação às orientações políticas da educação. No próximo item,

procuraremos enfocar como essas discussões foram encaminhadas culminando com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/61.

1.1.2 A preparação e a reforma da Lei 4.024/61 - Da educação dos anos 60

No período de 1948-1961, a sociedade brasileira viveu um dos mais fecundos períodos de agitação e luta ideológica em torno da oposição entre escola particular e defensores do ensino público. Nessa fase pode ser detectada a predominância da concepção humanista moderna e do escolanovismo na educação. Essa luta, que teve início no final dos anos 1920 com os Pioneiros da Educação Nova, foi sufocada no período da ditadura Vargas (1937-1945) e retomada a partir de 1948.

De acordo com a Constituição de 1946, a União deveria fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”. Para tal, o Ministro da Educação e Saúde do governo Dutra, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores de várias tendências incumbida da elaboração de um projeto para a LDB.

A comissão, instalada em 1947, apresentou ao Congresso um anteprojeto de reforma geral da educação nacional — primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1961, sendo a única desde 1890 que buscou essa amplitude.

O anteprojeto determinava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em todos os seus níveis, proposta que acirrou os ânimos da Igreja Católica, que praticamente ainda tinha nas mãos a maioria das escolas secundárias.

Esse anteprojeto foi submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares do Senado e recusado em primeira discussão, por um veto de Gustavo Capanema, então deputado e relator, emitido em 14/07/49.

Os debates se intensificaram nos anos 1950 articulados ao conflito entre os que defendiam a escola particular, que desejavam imprimir um cunho espiritual à educação, e os defensores da escola pública, um cunho democrático.

O conflito escola particular-escola pública foi desencadeado na última fase de tramitação do projeto de Diretrizes e Bases. As polêmicas se iniciaram em novembro de 1956, com a apresentação do parecer da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal sobre o projeto e terminaram em dezembro de 1961, com a aprovação da Lei. (BUFFA,1979, p.16)

Em 15 de janeiro de 1959, um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, que se concentrou no ataque ao monopólio estatal da Educação e na defesa das instituições privadas de ensino, retoma o debate e reacende a polêmica. (Schwartzman, 2000)

Entretanto, há de se ponderar o seguinte:

Ao longo dos anos de discussão das Diretrizes e Bases da Educação, o primeiro momento consistiu no confronto entre a tendência centralizadora (inspirada na Carta Outorgada do Estado Novo) e a tendência federativo-descentralizadora (nutrida pela Constituição de 1946). Ambas buscavam o seu predomínio no projeto. O segundo momento começou com o aparecimento do substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, depois de vários reparos feitos no projeto inicial, em diversas oportunidades. (VIEIRA, 1987, p.109)

O substitutivo do Deputado Lacerda, se aprovado, seria uma ameaça à escola pública. Por esse motivo, educadores das diferentes tendências (liberais, liberal-progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas) desencadearam a Campanha de Defesa da Escola Pública, que pretendia, “livrar o governo dos interesses particularistas na esfera da educação”, e acima de tudo levar a opinião pública a inquietar-se com as questões educacionais do País, “independentemente do seu saber ou prestígio” (VIEIRA,1987, p.113). Ao seu turno, os privatistas combateram o Projeto Mariani e fizeram do Substitutivo Lacerda a sua bandeira.

Em 1º de julho de 1959, redigido por Fernando de Azevedo, um dos líderes da campanha a favor da escola pública, escreveu “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”. Assinado por 189 pessoas entre educadores, intelectuais e estudantes, que deram sustentação ao documento, sobressaíram-se, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck

Sodré, Almeida Júnior e Miguel Reale. O Manifesto, portanto, ressaltava os aspectos sociais da educação e os deveres do estado democrático.

Os interesses privatistas foram defendidos por dois grupos: a Igreja Católica e os donos de escolas particulares leigas, “que, sem doutrina, apoiavam-se na doutrina da Igreja para defender seus interesses” (BUFFA, 1979, p.15).

A propósito:

[...] o número de junho [1958] da revista VOZES publica uma série de artigos defendendo “liberdade de ensino” contra o monopólio estatal . (...) “*a educação e a instrução da criança competem primariamente à família, que é lógica e cronologicamente anterior ao estado*”, “*só não se admite despoticamente o Estado totalitário*” pois, “*ao contrário do que ousadamente se proclama nos arraiais da nova política educacional jamais a educação foi direito do Estado. Ao Estado cabe uma obrigação e uma interferência meramente supletiva.*” (BUFFA, 1979, p.34, grifo da autora)

Em 1961, após treze anos de discussões, enfrentamentos e alterações, o projeto de LDB transformava-se na Lei nº 4.024, constituindo-se na primeira Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional. Premiaram-se os privatistas, assegurando-lhes igualdade de direitos naquilo que mais lhes interessava: a captação de recursos públicos para a Educação, embora contivesse as propostas dos defensores da escola pública.

Essa Lei procurava estabelecer que as escolas particulares tivessem os mesmos direitos de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis, de acordo com o art. 3º, nestes termos:

Artigo 3º - O direito à educação é assegurado:

I - Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus , na forma da lei em vigor.

II- Pela obrigação do estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (Lei 4024/61)

Conforme informa Freitag (1986,0.58): “A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 46 fica omissa na nova lei. Em casos claramente definidos o Estado se propõe a subvencionar as escolas particulares, conforme preconizava o artigo 95 no parágrafo 1.”

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

[...]

§ 1º São condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino, além de outras que venham a ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação:

- a) a idoneidade moral e pedagógica das pessoas ou entidades responsáveis pelos estabelecimentos para que é feita a solicitação de crédito;
 - b) a existência de escrita contábil fidedigna, e a demonstração da possibilidade de liquidação do empréstimo com receitas próprias do estabelecimento ou do mutuário, no prazo contratual;
 - c) a vinculação, ao serviço de juros e amortização do empréstimo, de uma parte suficiente das receitas do estabelecimento; ou a instituição de garantias reais adequadas, tendo por objeto outras receitas do mutuário; ou bens cuja penhora não prejudique direta ou indiretamente o funcionamento do estabelecimento de ensino;
 - d) o funcionamento regular do estabelecimento, com observância das leis de ensino.
- (Lei nº 4024/61)

É provável que, nesse contexto, os subsídios concedidos pela Lei 4024/61 influíram na forma de concessão de bolsas de estudos e auxílio na manutenção da infraestrutura escolar do Colégio Madre Clélia, bem como na sua fixação em Adamantina. Nesse sentido, muitas alunas foram beneficiadas, promovendo a permanência do Colégio no município durante os vinte e oito anos (1950-1978).

Mais tarde, com a revolução de 1964 e o início da ditadura no Brasil, o Colégio Madre Clélia continuou a manter seus privilégios e seu funcionamento. Teve sua biblioteca preservada, possuindo relativa liberdade e autonomia educativa.

1.2 Município de Adamantina

O município de Adamantina está localizado na região da Nova Alta Paulista, no Oeste do Estado de São Paulo, entre os cursos inferiores dos Rios do Peixe e Aguapeí.

Com área de 411,8 km², limita-se ao Norte com Valparaíso, ao Sul com Mariópolis, a Leste com Lucélia e a Oeste com Flórida Paulista.

A fundação de Adamantina está diretamente ligada ao surto cafeeiro e aos caminhos abertos pela Companhia Paulista de Estrada de Ferro. Esta, por iniciativa de seus acionistas, criou a Companhia de Agricultura, Imigração e Colonização (CAIC) em 1928. A

CAIC veio a ter um desempenho significativo na expansão do povoamento do Estado de São Paulo, sobretudo na primeira metade do século XX, atuando especificamente na área da imigração e colonização, estimulando a policultura e a pequena propriedade.

Por iniciativa e determinação do Diretor Presidente da CAIC, Antonio Prado Junior, em 1938, abriu-se um caminho na mata e, com a abertura de estradas laterais, iniciou-se a venda das glebas para compradores de todas as regiões do Estado. Dessa forma, Adamantina surgia a princípio, como um “Patrimônio”, permanecendo nessa situação até 1949.

De 1939 a 1946, o desenvolvimento de Adamantina foi prejudicado, segundo Lima (2002), porque as autoridades governamentais não empreenderam esforços de incentivo à colonização da Zona Rural, apesar dos protestos de alguns políticos:

Adamantina reclamou seus direitos de pioneira de uma das mais férteis e progressistas regiões do Estado e, através de memorável plebiscito, tendo como defensores na Assembléia Estadual, o Deputado Cunha Bueno, que era o presidente da Comissão de Estatística da Assembléia Legislativa e o Deputado Salles Filho, conseguiu sua autonomia político-administrativa, constituindo-se na mais promissora unidade municipal do Estado de São Paulo (LIMA, 2002, p.14).

Alguns fatores, entretanto, fomentaram o crescimento do patrimônio, entre eles o plano de colonização da CAIC, que retalhou a terra em pequenos lotes, servidos de água e estradas quase na sua totalidade. Com um suave plano de vendas a prestações, as terras eram vendidas e, se necessário, as prestações poderiam ser proteladas. (TOFFOLI, 1978, p.1)

Finalmente, em 1948, o projeto de Distrito transformou-se na Lei nº 233 de 24 de dezembro de 1948, assinada pelo então Governador do Estado Adhemar Pereira de Barros, elevando Adamantina a 2 de abril de 1949 à categoria de Município.

Seu desenvolvimento urbano foi sustentado inicialmente, a exemplo de muitas cidades da Nova Alta Paulista, pela lavoura cafeeira. Entre os anos de 1950 e 1952, apresentou um índice de progresso caracterizando-a como uma “cidade cogumelo”, isto é, aglomerados urbanos que surgiam da noite para o dia na boca do sertão desbravado pelos

cafezais. Em 1951, havia 8 milhões de cafeeiros novos e 5 milhões frutificando. Uma cultura permanente de 13 milhões de cafeeiros (LIMA, 2002, p. 38).

O surto cafeeiro trouxe em seu rastro a ferrovia, que favoreceu o escoamento da produção agrícola da região e fez convergir o embarque de famílias de imigrantes ou descendentes, italianos em sua maioria, e migrantes. Atrás do café, homens e mulheres vieram morar no município de Adamantina, em busca de uma vida melhor. Esses imigrantes buscavam, além de uma qualidade melhor de vida econômica, educação para os filhos.

Em 1950, sua população era de 35.223 habitantes (incluindo o distrito de Mariápolis), ocupando o 37º lugar na escala populacional dos municípios paulistas; na época o Estado de São Paulo era constituído por 139 Comarcas.

Pelo Censo Demográfico de 2000, Adamantina está com 33.470 habitantes; desses, 3.128 no espaço rural e 30.342 no espaço urbano. (Gráfico1)

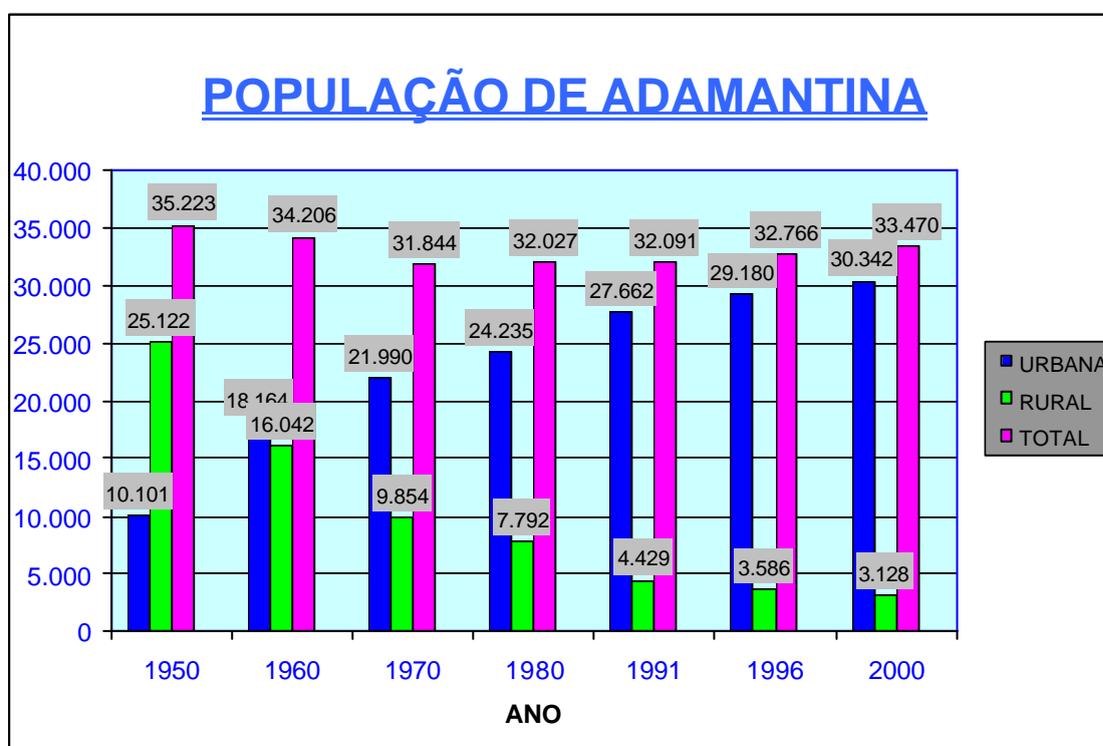


GRÁFICO 1 – Censo Demográfico de Adamantina – 1950 a 2000 - Fonte: IBGE, 2001

No concurso realizado em 1955 pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal e a Missão de Operações dos Estados Unidos (Ponto IV)⁷ em colaboração com a revista “O Cruzeiro”, Adamantina foi classificada como um dos cinco municípios de maior desenvolvimento do Brasil.

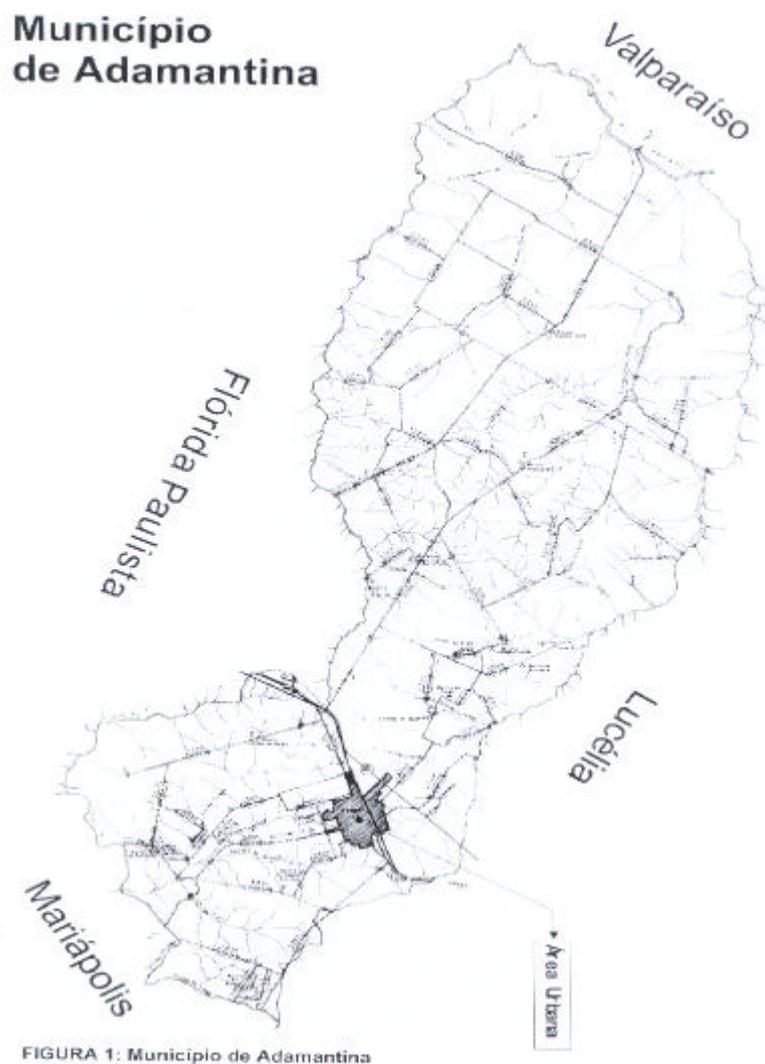


FIGURA 1: Mapa do município de Adamantina

Em 2003, a cidade de Adamantina tem a divisão político-administrativa como apresentada na Figura 1.

⁷ Programa do Ponto IV, plano de ajuda aos países subdesenvolvidos proposto pelo presidente Harry Truman, dos Estados Unidos da América do Norte, em seu discurso de posse em janeiro de 1949 (segundo mandato), assim chamado porque constituía o quarto ponto do discurso. Lançado em 1950 e hoje fundido como outros programas de assistência, inclui o fornecimento de ajuda aos níveis técnico, de educação e saúde, tendo em vista o incremento dos investimentos privados dos Estados Unidos. In: ENCICLOPÉDIA, op.cit. v.19, p.4707.

As transformações, portanto, que ocorriam na cidade, favorecidas pelo advento do café, pela Estrada de Ferro e pela influência dos pioneiros, fez com que o município criasse suas indústrias, aumentasse o movimento comercial e, como conseqüência, melhorasse o padrão de vida, que influenciou, consideravelmente, no avanço da vida intelectual e educacional.

1.2.1 A importância da Educação e seus desdobramentos em Adamantina

A partir das leituras das publicações na imprensa da época, é possível observar como era relevante a educação para o município, desde a primeira administração pública. Com apenas três anos de emancipação e “com uma população de 35.408 habitantes, estavam matriculadas no curso primário 3.700 crianças” (LIMA; OLIVEIRA, 1952, p.59).

O primeiro a lecionar em Adamantina foi Américo Sgorlon, um professor leigo, dado à falta de professores que se interessassem por locais tão distantes da capital e falta de escolas na região para formar seus filhos para o magistério.

Antes da criação do município, Adamantina teve muitas dificuldades em trazer para o povoado os compradores de terra, por falta de escolas, principalmente na zona rural, porque Lucélia, que mantinha o poder, não mostrava interesse. Com a criação do município e a posse de seu primeiro Prefeito em 02/04/49, a prefeitura, não tinha dificuldades em instalar escolas isoladas primárias (LIMA, 2002, p.210).

O Primeiro Grupo Escolar foi inaugurado em 1948, ainda sem denominação.

Em 1950 foi construída a primeira escola particular, o Ginásio e Escola Normal, denominado a partir de 1956 Instituto Educacional Adamantina. Esse Instituto oferecia os cursos: Ginásial, Científico, Técnico de Contabilidade e Magistério (formando a primeira turma de professores de Adamantina em 1953).

Em fevereiro de 1951, com quatro classes, iniciaram-se as aulas do Curso Primário (após a Lei 9394/96: as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental) do Externato Madre Clélia, escola particular confessional, mantida pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.

Em 1952, o antigo curso primário era oferecido em três grupos escolares estaduais: 1º Grupo Escolar, com 23 classes, 2º Grupo Escolar, com 16 classes, um Grupo Escolar em Mariápolis, com 10 classes, além de 17 escolas isoladas estaduais, 29 escolas isoladas municipais e 6 cursos de alfabetização de adultos.

Foram inaugurados, respectivamente, em 1956, 1969, 1977 e 1988, o 3º, 4º, 5º e 6º Grupos Escolares. O 1º Grupo Escolar era denominado EE “Navarro de Andrade” e pelo Decreto nº 3.322, de 12 de janeiro de 1998, foi municipalizado com a denominação “EMEF Navarro de Andrade”. Atualmente, o 2º Grupo denomina-se EE “Profª Fleurides Cavallini Menechino”; o 3º Grupo, EE “Profª Teruyo Kikuta”; o 4º Grupo, EE “Profª Durvalino Grion”; o 5º Grupo, inicialmente EE “Profª Oneide Morelatti”, hoje Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAM “Profª Maria Rosa da Costa Palo Mello;” e o 6º Grupo, EE “Profª Eurico Leite de Moraes”.

O Ginásio Estadual e Escola Normal Livre de Adamantina foram instalados em 1953 e 1960 respectivamente.

Com os cursos Básico Comercial e Técnico de Contabilidade, em 1953, é instalada a Escola Técnica de Comércio de Adamantina. Atualmente sua denominação é Colégio Ateneu Bento da Silva.

Em abril de 1959, tendo como orientador vocacional da Ordem dos Irmãos Lassalistas, o Irmão Leão de Maria, foi inaugurado o “Juvenato La Salle”, com a finalidade de formar os futuros irmãos religiosos. Os alunos, do sexo masculino, eram internos e

procedentes do Estado de São Paulo e de outros Estados. A escola permaneceu em atividade até 1967.

Também em abril de 1959 foi instalada a Escola Estadual Industrial de Adamantina, hoje (2003) Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) “Eudécio Luiz Vicente”, e no início da década de 70, o Colégio Técnico Agrícola, atual (2003) CEETEPS “Engenheiro Herval Bellusci”.

No período de 1971 a 1994, foi criada a Sociedade Civil do Espírito Santo de Adamantina, fundada por padres irlandeses, pertencentes à Ordem dos Espiritanos, que proporcionava educação exclusivamente masculina para formação de futuros sacerdotes. Os seminaristas freqüentavam a escola pública de 2º grau (Ensino Médio) de Adamantina. Após este período os padres foram transferidos para São Paulo.

Pela Lei 1.083/71, foi criado o Colégio Técnico Municipal, anexo à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Adamantina (FAFIA). Funcionou com período integral por aproximadamente dez anos. A maioria de seus alunos prosseguiu os estudos optando pela engenharia em suas diferentes habilitações.

A partir de 1973 foram instaladas unidades de pré-escola municipal, o Centro de Educação Municipal de Adamantina (CEMA), CEMA 1 Profª Eulália Paschoal Briguenti, 1973, CEMA 2 Profª Eunice Maris, 1985, CEMA 3 Profª Helena Silvestre de Paula, 1985 e CEMA 4 Domingos Latini, 1997.

Quanto ao ensino superior, por meio da Lei Municipal 853, de 28 de junho de 1967, o então Prefeito Gumercindo Romanini promulgou como entidade autárquica a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Adamantina (FAFIA), e pelo Decreto estadual 49.969, de 12 de julho de 1968, o Conselho Estadual de Educação autorizou o seu funcionamento.

Em 18 de março de 1980, na administração do Prefeito Gildomar Pax Pedroso criou-se outra autarquia para administrar a Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia de Adamantina (FEO).

As Faculdades FAFIA e FEO foram integradas pelas Leis 2.718/97, 2.791/98 e 2.819/98 com a denominação Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI), e hoje (2003) oferecem 29 cursos, nas áreas de exatas, humanas e biológicas, e cinco cursos de especialização *lato sensu*. Conta com aproximadamente 4.500 alunos.

Atualmente, o município conta ainda com escolas particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio: Associação Cristã de Ensino e Cultura de Adamantina, Colégio Adamantinense (Objetivo), Escola Alto Padrão, Escola Pinguinho de Gente e o próprio Colégio “Madre Clélia Merloni”, objeto de nosso estudo.

 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística AGÊNCIA DE ADAMANTINA											
Dando prosseguimento a divulgação do Censo Demográfico/2000, a Fundação IBGE destaca nesta etapa, a escolaridade das pessoas de 5 anos ou mais.											
Estado de São Paulo: Total de pessoas de 5anos ou mais: 33.840.239.											
Alfabetizadas: 30.606.004.											
Microrregião de Adamantina:				141.023				122.126.			
Município de Adamantina:				31.357				27.965.			
Adamantina: Grupos de Idade e Alfabetização											
5 anos		6 anos		7 anos		8 anos		9 anos		10 anos	
total	alfabet.	Total	alfabet.	total	alfabet.	total	alfabet.	Total	alfabet.	Total	alfabet.
492	42	510	164	472	391	516	499	559	543	552	549
11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		15 anos		16 e 17 anos	
total	alfabet.	Total	Alfabet.	total	alfabet.	Total	alfabet.	Total	alfabet.	Total	alfabet.
595	585	610	604	598	591	624	617	623	619	1.266	1.253
18 e 19 anos		20 a 24 anos		25 a 29 anos		30 a 34 anos					
Total	Alfabetizada	Total	alfabetizada	total	Alfabetizada	total	Alfabetizada				
1.318	1.307	2.705	2.657	2.408	2.345	2.561	2.495				
35 a 39 anos		40 a 49 anos		50 a 59 anos		60 anos ou mais					
Total	Alfabetizada	Total	Alfabetizada	total	Alfabetizada	total	Alfabetizada				
2.627	2.559	4.439	4.216	3.212	2.785	4.670	3.144				
João Carlos Rodrigues - Chefe da Agência do IBGE											

GRÁFICO 2- Alfabetização das pessoas de 5 anos ou mais. (IBGE, 2000)

A preocupação com a educação mantém-se até os dias de hoje (2003). Um dos indicadores é a divulgação dos dados apresentados pela agência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de Adamantina, que aponta uma taxa de alfabetização de 91,4% dos adamantinenses. Dos 33.497 habitantes, 28.808 possuem 10 anos ou mais de idade, desses 26.326 são alfabetizados, acima da média nacional, que é de 87,1%.⁸ (Gráfico 2).

Adamantina pode ser chamada “A Capital do Ensino da Alta Paulista, pelo expressivo número de alunos matriculados, pois conta com mais de 12.000 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior de escolas estaduais, municipais e particulares, e ser considerado um referencial da educação da região, conforme aponta a edição comemorativa da revista ADAMANTINA 50 ANOS (1999, p.27).

Esse breve histórico das instituições escolares fundadas em Adamantina teve o intuito de evidenciar como a educação foi e continua sendo importante elemento de aferição do desenvolvimento do município, bem como mapear o levantamento das instituições escolares instaladas, desenvolvidas e extintas, do ensino, na cidade.

Das instituições escolares descritas, chamam a atenção o “Juventato La Salle” e a “Sociedade Civil do Espírito Santo”, ambos religiosos e destinados à educação masculina. No entanto, a educação feminina religiosa também foi contemplada no município.

A Educação das mulheres, porém, era ainda muito recente nas escolas. Aliás, a condição feminina e suas representações ocorriam muito mais nos espaços domésticos do que na esfera pública. No próximo capítulo, procuraremos focar a ausência feminina na história, bem como sua inserção no mundo das letras e como as religiosas chamaram para si essa tarefa educativa.

⁸ ROCHA, Acácio. IBGE: 91,4% dos adamantinenses são alfabetizados. DIÁRIO DO OESTE, Adamantina, 02 abr. 2002, v. 36, n.3399. p. 3

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO FEMININA E O ENSINO RELIGIOSO

O vento é o mesmo; mas sua resposta é
diferente em cada folha.
Cecília Meireles

2.1 A Educação Feminina no Brasil

Segundo historiadores⁹, no período do Brasil Colônia, com o modelo de família patriarcal dos primeiros séculos, constata-se que, sobre a condição da mulher, pouco se escreveu e não se impunham as condições necessárias à sua instrução.

Ao escreverem e registrarem a História sempre o fizeram através das ações masculinas, porque essa história deveria ser lida apenas pelos homens. A mulher, como todos os vencidos, não faz parte do grupo privilegiado, e portanto há um silêncio sobre a sua participação na história brasileira (RIBEIRO, 1997, p. 9).

A tradição ibérica, trazida de Portugal para a colônia, considerava as mulheres seres ignorantes e inferiores. Os portugueses tinham essa mentalidade influenciada pelos mouros¹⁰, que durante oito séculos permaneceram em Portugal e infiltraram pouco a pouco traços de sua cultura, sua moral e costumes.

A influência de Portugal tal qual era, resguardando esposas e filhos, com zelo excessivo, e mesmo muitas vezes com severidade e ciúme, e que, transportada para a colônia, adaptando-se às condições do meio, sem contudo perder nada do seu rigorismo, melhor condiciona a mulher brasileira. Aliás, essa mentalidade constituía uma tradição generalizada na Europa, certamente mais acentuada na península Ibérica (RODRIGUES, 1962, p.32).

Dos mouros eles também herdaram a reclusão feminina. A mulher branca de elite limitava-se da casa à Igreja. O homem decidia as ações. As mulheres, tratadas geralmente com superioridade, pelo marido, viviam enclausuradas na casa grande.

Nessa época, tanto as mulheres portuguesas quanto as brasileiras casavam-se com 12 ou 13 anos. Tinham suas vidas controladas pelos valores morais da época a qual pertenciam. Aos 20 anos, se não casavam, eram consideradas solteironas. Muitas, porém, optaram por preservar sua virgindade, não se importando em sofrer humilhações.

⁹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. Visão do paraíso. São Paulo: Nacional, 1997; FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980; SODRÉ, Nelson Werneck. Formação histórica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, [s.d.].

¹⁰ No século VIII (a partir de 711) os mouros conquistaram grande parte da península ibérica, incluindo o atual território português. O filho de Henrique de Borgonha, Afonso Henriques, derrotou os mouros em 1139. Assumiu o título de rei Afonso I. ENCICLOPÉDIA, op.cit., v.19, p.4728.

Diante deste estado de desconfiança e opressão a mulher se libertou frequentemente optando pela virgindade, escolhendo a vida de beata ou recolhida: foram elas que tiveram a influência decisiva na formação do catolicismo dos pobres no Brasil. A opção pela virgindade – como em outras épocas da História da Igreja – significou no Brasil português, machista e dominador, uma recusa de gerar e criar filhos para o outro. (HOORNAERT, 1979, apud RIBEIRO, 1997, p.63)

É interessante frisar aqui que, além do casamento, a única possibilidade das mulheres obterem uma posição relevante na vida colonial era nos conventos. Ali elas¹¹ adquiriam um espaço para atuar e os conventos eram o verdadeiro reflexo da sociedade colonial.

Vemos, neste período, que a educação formal não era o elemento principal, era apenas um instrumento necessário para a leitura de livros muitas vezes escritos em latim. Desse modo, aprendia-se a ler como forma de repetir o que estava escrito e não a ponto de compreender: “O ensino concentrava-se nas mãos dos jesuítas e sendo assim a possibilidade de aprendizagem por parte das freiras, provavelmente decorria dos padres que as ensinavam.” (RIBEIRO, 1997, p.101)

Em 1759, o Marquês de Pombal inicia a reforma educacional, expulsando de Portugal e de seus domínios a Companhia de Jesus porque ela detinha um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo, além do fato de educar o cristão a serviço da ordem religiosa e não do interesse do país. Essa reforma possibilitaria romper com o monopólio dos jesuítas. No entanto, no que tange à educação feminina, não houve alterações.

A educação no Brasil, de uma maneira geral, continuou a mesma até 1808. Com a vinda de D. João VI, houve uma mudança: “Cerca de vinte mil europeus, vindos de Portugal com o rei, se estabelecendo na cidade (Rio de Janeiro) daí resultando naturalmente que os costumes do Brasil se modificarem pelos da Europa.” (MAXIMILIANO, 1940, p.31 apud RIBEIRO, 1997, p.125).

¹¹ Nas duas últimas décadas assistimos ao avanço das discussões de Gênero. Entre eles destacam-se: PERROT, Michelle & DUBY, Georges. *História das Mulheres no Ocidente*. Tradução portuguesa com revisão científica de Maria Helena da Cruz Coelho et al. De acordo com Scott, “gênero é a organização social da diferença sexual. Não sobre as questões corporais, mas sobre o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” Scott, Joan. Prefácio à *Gender and Politics of History*. In: *Cadernos Pagú*, Campinas, p. 10-23, 1994.

Em 1809, com o começo da urbanização, a penetração do capitalismo, abertura dos portos para o mercado mundial, a redefinição de uma cultura burguesa moderna, a educação feminina exige uma atenção especial. Dessa feita, a oligarquia percebeu que já não era mais possível manter suas filhas no mesmo grau de ignorância que viviam até então.

Tornava-se necessário que as mulheres aprendessem a ler, escrever, conversar e tivessem mais informações do mundo além dos muros e das paredes da paróquia.

Porém, essas mudanças não refletem de imediato na educação da mulher, que pouco se modificou: “[...] Esta, em 1815 se restringia, como antigamente, a recitar preces de cor e a calcular de memória sem saber escrever ou fazer as operações (DEBRET, 1975, apud RIBEIRO, 1997, p.125).

Não havia, ainda, uma educação profissionalizante, mas uma educação voltada para a socialização das mulheres: “Após quatrocentos anos de vivência nos quadros rígidos do tradicionalismo patriarcal, em que a tônica fora a ignorância e a submissão das mulheres, a oligarquia se assustava com o mundo moderno, que exigia a educação feminina” (MANOEL, 1996, p. 30).

A questão para a oligarquia era como educar as mulheres conforme as exigências do mundo moderno. Por outro lado, esta questão significava também uma extensão de direitos civis para todos, inclusive para as mulheres.

O conhecimento que lhes é dado serve para introjetar preconceitos de inferioridade, submissão e de subserviência, de modo que o seu adestramento vem servindo para produzir um conhecimento diferente daquele conquistado pelo sexo masculino. Um conhecimento que consiste em “vencer a dificuldade de obedecer e praticar um modesto silêncio”. É esse tipo de entendimento que vem perpassando a literatura, ao longo dos tempos, assim como as práticas antigas e modernas (PASSOS, 1995, p. 30).

Nesse sentido:

Culturalmente, é essa a relação que tem sido ensinada aos sexos opostos; a mulher presa à preservação da espécie, ligada às amarras da maternidade, num fazer considerado repetitivo e sem criatividade; o homem livre para criar instrumentos poderosos, preparar o futuro e forjar a sua identidade (PASSOS, 1995, p.30).

Nota-se que a necessidade da educação feminina revelou a face contraditória da oligarquia paulista. Esta desejava o moderno, mas temia a modernidade.

A ambigüidade entre o conservador e o moderno dessa classe social vai se revelar de uma maneira mais nítida na sua atitude nas questões educacionais.

Vemos então que, historicamente, as mulheres tiveram mais dificuldade de acesso à escolaridade. Segundo Louro (1997, p. 447), a idéia de escolarização das mulheres aparece na primeira Lei de Instrução Pública em 1827, associada à função educadora dos filhos:

As mulheres carecem mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons ou maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.¹²

A legislação se preocupava em formar cidadãos de caráter, de acordo com os princípios adotados pela nação e essa formação se iniciava em casa, no lar, com a vida doméstica. Vemos, então, uma visão utilitarista da educação feminina, em que a profissionalização e a carreira não estavam no primeiro plano, mas sim uma adequação das exigências dos novos tempos, futuras mães e donas de casa treinadas para exercerem suas funções “naturais e morais”.

A mulher educada dentro das aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano, diferentemente do período colonial com seu recolhimento e distanciamento do espaço da sociabilidade (ALMEIDA, 1998, p.19).

A mãe, portanto, dentro dessa mentalidade, principal interesse dos homens e da pátria, deveria ser pura e assexuada e nela estariam presentes os mais caros valores morais, éticos e patrióticos.

¹² Lei de instrução pública, 1827, apud LOURO, Guacira Lopes.L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.);BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). História das mulheres no Brasil . São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

Conforme Rosado Nunes (1996, p.75), “Ao sublinhar, porém, o papel da população feminina na formação do catolicismo no Brasil, o autor (Hoornaert) deixa claro que não se trata de toda e qualquer mulher, mas da mãe. A mãe foi sempre a melhor catequista do Brasil.”

No século XIX e início do século XX, o Brasil teve em todas as esferas sociais grandes transformações: em 1808, tornou-se centro do império português, em 1822 obteve a independência e, em 1889, tornou-se república. No nível sócio-econômico a escravidão deu lugar ao trabalho livre.

Com o aumento da industrialização (meados do século XIX) o processo da urbanização se estabeleceu. Essas mudanças afetaram a vida das mulheres; tornaram-se operárias (primeiras décadas do século XX), tiveram o direito à instrução formal (aparece na Lei de Instrução Pública em 1827), participaram da luta abolicionista (por volta da década de 1870), alcançaram o direito do voto (1932), iniciaram o movimento feminista (década de 1960), visando a sua emancipação, e desenvolveram importante imprensa feminina (segunda metade do século XIX)¹³.

Observamos, então, que essas novas atitudes causaram profundas mudanças na estrutura familiar e também nas instituições responsáveis pelo desenvolvimento social, em especial a educação e aos cuidados com a saúde.

Diante desse quadro, o objetivo da educação da jovem continuava sendo o de educar e formar a boa dona de casa e a mãe de família exemplar.

De acordo com Hilsdorf, na década de 1870, Rangel Pestana, advogado, jornalista, político e educador,

¹³ A imprensa feminina fortaleceu-se durante as contestações à Monarquia e a partir da proclamação da República. ALMEIDA, Jane Soares de. Mulher e educação: a paixão do possível. São Paulo: UNESP, 1998, p.136 (Prismas).

dedicou especial atenção à questão da educação **feminina**, considerada necessidade imperativa para o projeto de modernização da sociedade brasileira, do qual as mulheres participariam desempenhando a função tradicional de esposa e mães de bons cidadãos, mas com formação científica e moral atualizada. Apoiou as iniciativas que apareceram nesse sentido e fundou, ele próprio, em São Paulo, o Colégio Pestana, de meninas (1876), que oferecia um programa de estudos de nível elementar e secundário de inspiração leiga e positivista, com cursos regulares e seriados de línguas antigas e modernas, artes ciências humanas, naturais e exatas, filosofia, danças, e bordados, que um correligionário avaliou como “os caminhos da cultura para a mulher atingir os pólos da existência – o amor e o lar”. (HILSDORF, 2003, p.64, grifo da autora).

Nessa época a Igreja estava preocupada com seu fortalecimento institucional, social e político e, para isso, tentava investir no poder do clero. Os fiéis, homens e mulheres, deveriam ser mantidos sob o controle eclesiástico.

O poder das irmandades leigas dos tempos coloniais deveria passar ao corpo clerical. Desse modo, a necessidade de fiéis obedientes ao clero e seguidores das normas clericais conduziu a igreja a direcionar sua ação, em particular, às mulheres. Conforme informa Rosado Nunes (1996, p.89), “A clerização da Igreja significou também sua feminização.”

Vale salientar que a incorporação das mulheres, “a feminização do catolicismo no Brasil, longe de significar um investimento das mulheres no exercício do poder sagrado, representa, de fato, a reafirmação de seu estatuto subordinado” (Rosado Nunes, 1996, p.89). Isto é, as mulheres continuam sendo reconhecidas em suas qualidades tradicionais como mãe e dona de casa. Cria-se então medidas direcionadas às mulheres; a maioria das cerimônias litúrgicas estava nas mãos das mulheres, as associações femininas de piedade, sob controle direto da hierarquia. Acentuou-se, na prática religiosa, o caráter intimista e devocional e a necessidade de “salvação individual” (ROSADO NUNES.1996, p.89).

Isso significa que essa presença feminina tratava-se em sua maior parte de mulheres brancas das camadas altas e médias. As negras e brancas pobres estavam trabalhando nas indústrias, nas fábricas, nos trabalhos domiciliares e nas ruas. Mesmo assim, as mulheres se tornaram o público mais numeroso dos ofícios e das rezas.

Para fortalecer ainda mais a presença da mulher, a Igreja investiu na educação feminina. Vemos então que um dos principais objetivos da reforma católica foi a promoção da influência eclesial através do sistema educacional. Vale salientar também que o trabalho educacional da Igreja foi fundamental para a população feminina. Muitas mulheres e muitos homens vieram para o Brasil realizar a missão da Igreja Católica.

Sendo assim, um grande número de congregações estrangeiras veio instalar-se no país, para implementar colégios, hospitais e obras assistências católicas.

Embora neste período houvesse muitas mudanças na sociedade brasileira e na representação social da mulher, a igreja católica, manteve-se dentro de uma estrutura conservadora.

A “mulher piedosa” é valorizada enquanto peça importante na dinâmica da reforma institucional. Seu papel doméstico, seu reconhecimento social como mãe e como “dona-de-casa” foram reforçados pela educação recebida nas escolas religiosas e pelos discursos e práticas desenvolvidos nas associações femininas (ROSADO NUNES, 1996, p.91).

É interessante a autora acrescentar que:

o simbolismo de que é portadora a figura de Maria — virgem e mãe — é pesado de efeitos para a população feminina. Ele concentra uma ambigüidade extrema pela valorização da virgindade, da maternidade e do casamento ao mesmo tempo (...) o controle da sexualidade feminina, a normatização dos comportamentos sexuais que a Igreja visa (...) O acesso feminino aos cursos superiores, por exemplo, só é aceito pela Igreja sob pressão das idéias liberais e com muito atraso (ROSADO NUNES, 1996, p.91).

As novas práticas eclesiais que surgiam para a população feminina tinham certos resultados positivos, embora revelassem a ambigüidade de que eram portadores o discurso e a prática eclesiais. De um lado, a Igreja reforçava a exclusão social das mulheres e,

por outro, a ação eclesial junto às mulheres não se preocupa somente em controlá-las, mas lhes propiciar certos ganhos, tendo em vista que a escola religiosa, por muito tempo, foi a única forma de educação para jovens das camadas médias e altas da sociedade brasileira. Sua expansão assegurou o nível cultural de uma grande parte da população feminina. A educação formal, portanto, auxiliou-as na sua emancipação social (ROSADO NUNES, 1996).

A Igreja é, a um só tempo, santa e pecadora. Esta afirmação teológica foi por ela experimentada dolorosamente, em muitos momentos de sua vida e atuação. Também no campo da educação, reavaliando o papel histórico por ela exercido, a Igreja reconhece a existência de limitações (Documentos da CNBB, 1992, p.26).

2.2 O perfil da educação das mulheres educadas por religiosas

Durante o período colonial o convento das Ursulinas de Nossa Senhora das Mercês¹⁴, na Bahia, foi o primeiro e o único colégio para meninas. Em 23 de janeiro de 1735, D^a Ursula Luiza de Monserrate, piedosa e descendente de abastada família baiana, abriu um convento de religiosas com quatro companheiras. Seguiam o ideal da fundadora, Ângela Merici, além da santificação pessoal, estendia-se ao tratamento de doentes necessitados e à instrução de meninas.

Depois de mais de cem anos, em abril de 1849, as Filhas da Caridade de S. Vicente de Paulo, vindas da França,¹⁵ fundaram um estabelecimento de educação para jovens, em Mariana, Minas Gerais. Suas obras apostólicas foram disseminadas por outras cidades de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

¹⁴ A Ordem de Santa Úrsula foi criada na Itália, em 25 de novembro de 1535, pela camponesa Ângela Merici, tendo como objetivo “lutar contra as heresias e o espírito pagão e pela expansão do reino de Cristo, através da caridade e da educação do sexo feminino”. PASSOS, op. cit., 1995, p. 66.

¹⁵ Ordem feminina criada em 1633, em Paris. RODRIGUES, op. cit., 1962, p. 196.

A primeira rede escolar feminina em São Paulo foi a da Congregação das Irmãs de São José de Chamberry¹⁶, vindas da França em 4 de outubro de 1858, com a fundação do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em Itu.

Essas escolas tinham como objetivo acordar a mulher brasileira à luz da ciência e, principalmente, à vida da fé, preocupando-se em dar uma educação primorosa às jovens brasileiras.

Entre 1859-1959 a expansão da rede escolar católica por todo o país só se tornou possível pela aliança entre a Igreja conservadora e a oligarquia, com o aval do Estado. No momento em que a oligarquia reunia condições políticas e financeiras para organizar o sistema educacional feminino, aliou-se ao catolicismo conservador e entregou a ele a tarefa de educar suas filhas conforme os preceitos dessa doutrina (MANOEL, 1996).

Na década de 1960, em pleno apogeu da educação feminina do Colégio Madre Clélia, o discurso normativo da Igreja, através do Concílio Vaticano II, indicou novos rumos para o magistério católico. Qual era esse ideal de educação? Considerava-se solidamente ancorado em “pressupostos morais inalteráveis” e não sujeitos à “corrupção de modismos” e interpretações passageiras, tendo a moral como ciência normativa norteadora das ações humanas. Em páginas reservadas ao modelo de educação feminina no Colégio Madre Clélia, procuraremos localizar práticas educativas que se inserem nesse ideal.

Segundo a interpretação católica, o princípio moderno de moral seria sempre provisório e falso, mesmo porque lhe faltaria o apoio das verdades eternas. Desse modo, a moral seria sempre finita e provisória, isto é, a moral criada pela inteligência humana.

Vemos, então, a oligarquia desejando e efetivando um projeto educacional que resguardava as suas filhas do contato com a modernidade. Com a implantação dos

¹⁶ Instituição religiosa feminina francesa. Congregação fundada em 13 de outubro 1650 na cidade de Puy-em-Velay, pelo Bispo D. Henrique de Maupas du Tour e pelo padre jesuíta Jean Pierre Médaille. Do esforço combinado de ambos, surgiu uma ordem feminina que, dispensada da clausura, se dedicava aos pobres, aos inválidos, aos órfãos, aos doentes e aos ignorantes (RODRIGUES, 1962, p. 200).

colégios religiosos, as idéias de sociedade, de saber considerados válidos e verdadeiros, de condição feminina eram as do catolicismo ultramontano.

Por outro lado, coexistiram durante as primeiras décadas do século XX sob a proteção do Estado um pequeno número de escolas secundárias oficiais e uma grande rede de escolas particulares. Diante desse quadro, as escolas confessionais tiveram maior força em subsistir do que as laicas, dirigidas quase sempre por congregações religiosas, como é o caso do Madre Clélia ou por famílias tradicionalmente dedicadas ao ensino.¹⁷ Surgia, desse modo, a imagem de uma escola que se preocupa com a instrução religiosa e com a boa formação moral.

É relevante frisar que os objetivos da educação feminina católica tinham como tarefa educacional dois segmentos considerados distintos, mas complementares: a educação e a instrução. A instrução trataria de assuntos relativos às humanidades, limitar-se-ia a introduzir a educanda no universo das Ciências Naturais, da Matemática, da Geometria e demais ciências. A educação, por sua vez, seria modeladora do caráter da educanda conforme os valores e os preceitos morais católicos. Levava a aluna a absorver esses preceitos morais e religiosos por meio da prática da virtude, do conhecimento, das verdades religiosas e da assimilação dos bons exemplos preservados pela história (MANOEL, 1996).

Seria esse o ideal preconizado no Colégio Madre Clélia de Adamantina?

Assim, “a educação católica se pretendia a única verdadeira, tanto em face da educação leiga a cargo do Estado, quanto da educação oferecida por outras religiões” (MANOEL, 1996, p. 76).

A proposta educacional dos colégios católicos era formar jovens cultas, polidas, sociáveis, católicas convictas, que transmitissem os valores do catolicismo

¹⁷ Ribeiro, em sua tese de doutoramento, “A educação feminina durante o século XIX: O colégio Florence de Campinas (1863-1889)”, trata da história da fundação de uma instituição secundária feminina fundada por uma família oriunda de Cassel, Alemanha. Campinas, Centro de Memória da Unicamp, 1996.

conservador na família e na sociedade. Formando as alunas na prática das virtudes e ornando-as com o saber humano.

A concretização desses objetivos seria na educação em sala de aula e na vivência cotidiana determinada por um severo regulamento e em local apropriado, o internato, onde as alunas eram mantidas afastadas do mundo exterior. Achava-se que a mulher, por ser presa mais fácil do mal, devia estar sob constante vigilância para resguardar sua pureza (MANOEL, 1996, p.76).

Vemos, então, uma educação que lida com uma dimensão do poder considerada disciplinar, a fim de moldar o indivíduo para que possa desempenhar funções específicas na sociedade, já que a disciplina: “[...] permite o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas formas e lhes impõe uma relação docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1983, p.126). Na instituição estudada, as educandas tinham também o controle minucioso de seus corpos e de suas ações nessa mesma interpretação que nos relata Foucault?

O olhar ganha uma importância e autoridade superior aos demais órgãos dos sentidos, pois é ele que assegura o controle dos diferentes espaços e as conquistas estratégicas.

Desse modo, os indivíduos aprendem a acatar uma ordem abstrata, imposta pela razão moral, de forma a interiorizar os valores apresentados pela vida social e tornar-se o seu próprio controlador: “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis.”A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos e utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).”(FOUCAULT, 1983, p.127).

Por se tratar de uma escola confessional católica, será que as mestras do Colégio Madre Clélia trabalhavam, diariamente, as questões ligadas à moral religiosa, conforme o discurso normatizador da época?

Será que a escola foi permeada por práticas e processos nos quais a Igreja Católica e a sociedade local puderam fazer cumprir seus anseios, moldando a formação de uma mulher preparada para a maternidade e o magistério?

2.3 A formação religiosa de professoras para o magistério: seu ideal educativo

No histórico do curso de magistério, de uma maneira geral, vemos que, no início do século XIX, começaram a ser criadas as primeiras escolas normais em algumas cidades do país, para a formação de docentes de ambos os sexos. As moças e rapazes deveriam estudar em classes diferentes, ou em turmas ou até mesmo em escolas diferentes.

Surge em Niterói a primeira Escola Normal em 1835, destinada à formação de professores para o ensino elementar. Ao serem criadas as escolas normais, tinham como objetivo formar professores (as) que pudessem atender à demanda do período. Aos poucos, os relatórios iam indicando que as escolas normais estavam recebendo e formando, proporcionalmente, mais mulheres do que homens, fato observado também em outros países. Esse movimento deu origem a uma “feminização do magistério”. Um dos motivos dessa mudança se deu com o fato de que, as transformações urbanas e a industrialização ampliaram vagas para o gênero masculino, e assim um verdadeiro êxodo das escolas normais, oportunizando o magistério como carreira, preferencialmente, feminina (LOURO, 1997, p. 449).

Em 1846 criou-se em São Paulo a primeira escola normal da província, que a princípio era destinada ao sexo masculino. Em 1876 as mulheres podiam ingressar na escola Normal no Seminário da Glória, sendo a primeira via de instrução escolarizada de nível médio

aberta às mulheres no ensino público. Em 1890, foi inaugurada em São Paulo a Escola Modelo para servir de prática de ensino para as normalistas, representando um marco na formação dos professores primários no Estado. Ser normalista e ser mãe eram representações sociais compatíveis naquela sociedade: “[...] a formação de normalistas confundia até certo ponto o papel de professora com o de mãe; por isso se falava tanto em vocação e era senso comum a idéia de que a mulher era mais adequada ao magistério primário.” (LOURO, 1987, apud MARTINS, 2002, p. 31.32)

Desta feita:

Além da associação entre escolha profissional e vocação, o magistério possibilitava às mulheres conciliar trabalho e tarefas domésticas, caracterizando-se, portanto como uma profissão compatível com o ideal de mulher-dona-de-casa e mãe com as idéias modernas a respeito da participação feminina no mercado de trabalho (MARTINS, 2002, p.32).

Convém ainda lembrar que o magistério era o curso de nível médio mais procurado pelas mulheres, pois as tornava cultas sem afastá-las dos deveres específicos do sexo feminino, preconizados na época. A partir de 1953, dois anos antes da fundação do Curso Normal do Colégio Madre Clélia, as educandas podiam ingressar em qualquer curso superior. Apesar disso, as egressas das escolas normais, procuravam mais os cursos pedagógicos, como Filosofia, História e Letras. Terá ocorrido a mesma situação educacional na instituição objeto de nosso estudo?

De acordo com os dados apresentados por Bassanezi (1996, p. 226), “o ensino profissional normal merece destaque nas opções femininas: em 1954, 86,79% dos alunos que concluem o curso normal são mulheres; dez anos depois as mulheres já são 95,24% dos estudantes do curso normal.”

Bassanezi (1996) afirma que nessa época:

Ser professora é uma das únicas profissões femininas completamente livre de preconceitos sociais, pois é encarada como trazendo em si algo de maternal. Essa característica faz com que a mulher obtenha “aval” ou o “perdão” por trabalhar fora. Muitas mulheres procuram os cursos normais não com objetivos profissionais, mas em busca de uma formação geral que contribua no preparo para o casamento e o desempenho da função de mãe e educadora dos filhos (BASSANEZI, 1996, p. 227).

O maior sonho era formar-se professora. Entretanto, nem todas pretendiam exercer a profissão, sonho que se completava com o casamento. Na sociedade, de uma maneira geral, a simples idéia de ser professora era um misto de mãe, de guia, de irmã, de anjo protetor. Não existia função mais nobre! A escolha do curso normal estava na maioria das vezes de acordo com os projetos da família.

Vemos que a base intelectual veiculada nas Escolas Normais proporcionava às alunas um certo prestígio social. Nas Escolas Normais Religiosas esse prestígio era muito mais acentuado. Muitas mulheres não tinham interesse de exercer a profissão, no entanto elas procuravam as escolas normais em busca de “cultura geral” e diploma. As filhas da sociedade adamantinense teriam procurado o Colégio Madre Clélia com esse mesmo propósito?

As escolas normais, no Brasil, contribuíram para elevação do nível cultural e profissional das mulheres, além de fornecerem uma opção a mais para os projetos de vida.

Nos anos 1950 e 1960 a figura da “mulher culta”, de certa forma, não podia ameaçar o poder masculino e muito menos o modelo estabelecido de família. Esperava-se da mulher que seguisse o modelo de esposa perfeita e responsável pela harmonia do lar. O casamento continuava sendo, em primeiro plano, como objetivo de vida (BASSANEZI, 1996).

Vemos que o ideal feminino na época solicitava-lhes submissão, ingenuidade, doçura, entre outros atributos que contribuíssem para a estabilidade do casamento.

É interessante notar que as mulheres pertencentes a uma classe economicamente privilegiada ocuparam os melhores postos de trabalho por possuírem maior e

melhor formação escolar, enquanto as mulheres pertencentes às camadas populares ocupavam funções menos exigentes no que diz respeito à escolarização. De acordo com Rago (1997, p.578), “nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, grande parte do proletariado é constituído por mulheres e crianças imigrantes.”

A ocupação do magistério

[...] não foi tão facilmente acessível às mulheres, como sempre se acreditou. O trabalho feminino no magistério primário também implicou reivindicações e resistências, e significou o resultado dos primeiros passos dados pelas mulheres no rumo da profissionalização (ALMEIDA, 1998, p. 159).

Atualmente, segundo a economista e professora Lena Lavinas¹⁸ (Folha de S. Paulo, Caderno Especial, 2003),

a maior mudança do Brasil no século XX é a da condição feminina. Segundo ela, a mulher não foi para o mercado de trabalho só para compensar as perdas do modelo assentado no “trabalhador chefe de família”, mas também para escolher sua vida, tomar decisões de interesse próprio e poder assumi-la.

No capítulo 3, procuraremos descrever a proveniência da Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, dados sobre a sua fundadora Clélia Merloni, bem como o processo de criação, instalação e transformações da educação feminina no Colégio “Madre Clélia”, em Adamantina, com ênfase no Curso Normal.

¹⁸ LAVINAS, Lena, 2003, apud ESCÓSSIA, Fernanda. Folha de São Paulo, 30set. 2003, p.30.

**CAPÍTULO 3 – O COLÉGIO MADRE CLÉLIA DE ADAMANTINA: ORIGEM E
DESDOBRAMENTO**

Tudo o que uma pessoa possa imaginar, outras
podem tornar real.
Julio Verne

3.1 Quem foi Madre Clélia?

Madre Clélia Maria Cleópatra Merloni (Figura 2) nasceu em 10 de março de 1861, na Rua Mattelucci, nº 18, em Forlì, norte da Itália. Seu pai era empregado dos condes Fabrício e Clélia Merenda. O nome Clélia foi dado em homenagem a essa condessa.

Era filha de Joaquim Merloni e Maria Tereza Brandinelli. Com apenas três anos de idade, em 3 de julho de 1864, perdeu a mãe e ficou aos cuidados do pai e da avó materna, sendo que em 1866, seu pai uniu-se em matrimônio com Maria Joana Boeri.

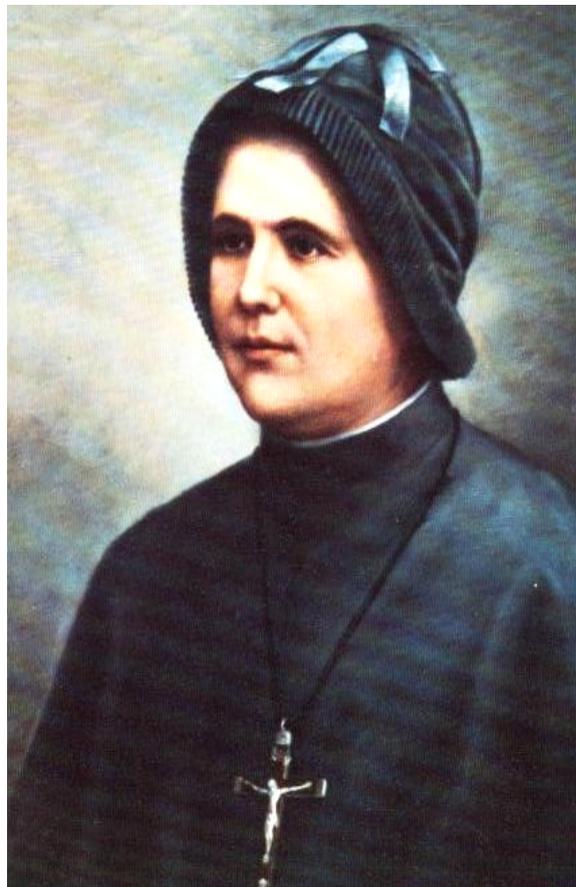


FIGURA 2: Madre Clélia Merloni (1861-1930)

Maria Joana soube orientar Clélia para a vida espiritual. Aos sete anos, Clélia fez a Primeira Comunhão e no ano seguinte, na Basílica de São Siro, em Sanremo, recebeu o Sacramento do Crisma.

Em Sanremo, transcorreu sua infância e adolescência. Como interna, freqüentou o Colégio da Visitação, distinguindo-se de suas companheiras ao revelar uma personalidade marcante, muito determinada em suas decisões.

Com o tempo, Joaquim Merloni conseguiu ascensão econômica por sua habilidade nos negócios e proporcionou à filha uma educação esmerada, na expectativa de tê-la como futura administradora do patrimônio adquirido.

Outros, porém, eram os objetivos de Clélia Merloni. A vida religiosa parecia-lhe ser o caminho ideal para sua realização pessoal.

Joaquim Merloni, após vários conflitos com a filha, frustrado em suas pretensões, rendeu-se e permitiu a Clélia seguir o caminho que a levaria à vida religiosa, tornando-se seu aliado.

Clélia Merloni fez várias experiências de “Vida Consagrada” e, em 14 de agosto de 1892, foi aceita como colaboradora no orfanato da Congregação das Filhas de Maria da Divina Providência, na cidade de Como, fundada por Luigi Guanella (1842-1915).

Dois anos depois, com 35 anos, um fato inesperado impossibilitou sua permanência na congregação. Contraiu tuberculose, na época, doença sem perspectiva de cura segundo os médicos.

Durante os dias de sua agonia rezou e fez uma novena ao Imaculado Coração de Maria, prometeu que, se curada, fundaria um instituto religioso em honra ao Sagrado Coração de Jesus.

A novena terminou e Clélia tendo restabelecido a saúde atribuiu a cura ao Imaculado Coração de Maria. Acompanhada de sua enfermeira, Eliza Pederzini, partiu em 24 de abril de 1894, com o intuito de cumprir a sua promessa, para Viareggio (Província de Lucca, na Toscana, Itália). Em maio, a companheira Terezinha d’Ingenheim junta-se ao grupo e, sob a orientação de Clélia, deram início ao Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de

Jesus. A cerimônia oficial de inauguração da obra realizou-se na Igreja de São Francisco, em 30 de maio de 1894¹⁹.

Com os bens deixados pelo pai, Clélia financiou as primeiras obras, e o projeto cresceu. Seguida por jovens de Viareggio e de outras regiões da Itália, constituiu uma família religiosa que se dedicava ao cuidado de crianças órfãs e de pessoas idosas e desamparadas.

Após a morte do pai, em 1895, os bens foram confiados a um sacerdote que se dizia amigo da família. Como administrador dos bens, motivou a falência econômica da Congregação (1896). Para sustentar sua obra, Madre Clélia teve muitas dificuldades, passando por humilhações.²⁰

Não se sabe exatamente o que aconteceu. O certo é que, em três anos, Clélia encontrou-se desprovida de tudo, precisando pedir esmolas. De 60 irmãs, permaneceram apenas 12 com ela.

As conseqüências do desastre financeiro resultaram em denúncias, hipotecas, acusações por parte das jovens que deixavam o Instituto, ameaçando levar Clélia à prisão.

Clélia deixou Viareggio e retirou-se para Montebello. Em 1899, a Irmã Nazarena Viganó e Irmã Joaquina Haim vão até ao palácio Episcopal de Piacenza para pedir licença ao Bispo D. Scalabrini para recolher esmolas na Diocese. Mas o Bispo chamou Clélia

¹⁹ O Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus foi canonicamente erigido em Piacenza em 10 de junho de 1900, pelo Bispo D. Scalabrini (que garantiu o status jurídico do Instituto e encaminhou-o para as atividades missionárias entre os imigrantes italianos nas Américas) e, aos 24 de março de 1931, recebeu da Santa Sé a sua Confirmação ou aprovação definitiva. CUNHA, Ir. Brígida Campos (Org.). Centenário de fundação do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus 1894-1994. Bauru: EDUSC, 1997, p. 11. WERNET, Augustin; SBRÍSSIA, Ir. Fernanda; SIMÕES, Ir. Cleamaria, Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 anos a serviço do amor. Bauru: EDUSC, 1999. vol 1, p.16)

²⁰ O texto que se segue tem por base a tese de Doutorado de Farias (1990), pela necessidade de compreendermos os motivos do afastamento e readmissão de Madre Clélia do Instituto por ela fundado.

para pedir ajuda, isto é, ele queria utilizar os membros da Congregação de Clélia para ajudar seus missionários no apostolado com os imigrantes italianos.

Em 20 de setembro de 1899, Clélia e suas irmãs receberam a autorização para dar assistência aos imigrantes italianos em terra estrangeira.

Em 11 de junho de 1900, com 11 irmãs, celebraram a cerimônia de Vestição e Profissão. Emitiram os Santos votos. D. Scalabrini, então, as apresentou ao povo.

Clélia confiou nas bênçãos do Senhor e imprimiu em sua obra a dimensão Apostólica. Reformula as Regras do seu Instituto: incluiu o aspecto missionário.

Em Piacenza, D. Scalabrini instituiu a sede central das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus; aprovou as Regras “ad experimentum” e propôs ao Instituto propagar a devoção ao Sagrado Coração de Jesus.

Ainda em 1900, dois grupos de Apóstolas se estabeleceram no Brasil, para evangelizar os imigrantes. Um grupo em São Paulo e outro em companhia dos Padres Scalabrinianos em Santa Felicidade, no Paraná.

De 1900 a 1903 foram abertas 27 filiais e o Instituto contava com 196 religiosas. Entre 1903 e 1904 Madre Clélia sofreu novas calúnias, perdeu sua influência e não foi mais consultada nas decisões do Instituto. D. Scalabrini tentou novamente uma reconciliação e mandou-a para Alessandria com algumas irmãs em 28 de fevereiro de 1904.

D. Scalabrini morreu em 1º de junho de 1905. A situação da congregação tornou-se mais difícil. A Santa Sé interviu e mandou um Visitador Apostólico. Em 1909, 1910 e 1911 foram realizadas as visitas apostólicas que concluíram com a decisão do afastamento de Clélia do Governo, o qual foi assumido por Madre Marcelina Viganó, como nova Superiora Geral das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.

Clélia foi colocada de lado e passou a ser considerada um obstáculo na Congregação. Esse período, de 1911 a 1916, foi um dos mais difíceis de sua vida. Enquanto

nos tribunais civis tentava resolver os problemas decorrentes do desastre financeiro de 1896, via-se frente aos tribunais eclesiais, respondendo por problemas e situações que, “à luz da verdade ainda não foram esclarecidos” (FARIAS, 1990, p.12-18).

Não suportando as intrigas e querendo resguardar a Congregação dos seus problemas particulares, cinco anos depois, em 1916, Madre Clélia dispensou seus votos perpétuos e iniciou um longo e sofrido período de 12 anos de exílio.

Nesse exílio, afastada de tudo o que lhe era mais caro, ela viveu dias de tormentos. Perdeu a fortuna do pai, viu sua promessa quebrada e sua dignidade exposta.

Como afirma Irmã Marta, em sua entrevista em Roma (2002), Madre Clélia “andava no seu longo exílio, de lá para cá, perambulando sem rumo, em várias cidades da Itália. Quando ela quis voltar, bateram-lhe a porta. Eu penso que é a missão de todo fundador, toda fundadora, sofrer tanto assim”.

O retorno de Madre Clélia ao seu Instituto deu-se por questões burocráticas. Sem sua fundadora, o Instituto não receberia o Decreto de Louvor Pontifício e a aprovação das Constituições, da Santa Sé. Em 20 de junho de 1927, Clélia fez por escrito o pedido para ser readmitida em seu próprio Instituto. A data determinada para o seu retorno foi 5 de julho do mesmo ano, porém um pequeno grupo que sempre a acompanhou, especialmente Irmã Redenta, se opôs a essa decisão. Finalmente, em 20 de fevereiro de 1928, Madre Clélia escreveu à Superiora Geral, comunicando sua definitiva resolução de retornar ao Instituto (FARIAS, 1990, p.19-20).

Foi readmitida em 7 de março de 1928 no Instituto fundado por ela em Roma. Foram seus dois últimos anos entre suas filhas, como chamava suas seguidoras, em constante meditação e oração.

Com 69 anos, morreu em 21 de novembro de 1930, na Casa Geral, em Roma²¹, sendo enterrada no cemitério Verano, Roma. Em 1945, ao ser exumado, seu corpo, transferido para Capela da Casa Geral, foi encontrado íntegro e flexível.

Sob a responsabilidade da Irmã Pierpaula de Farias²², está sendo preparada a beatificação de Madre Clélia Merloni. O Processo está na Congregação de Causas de Santos, no Vaticano, e já foi analisado e aprovado.

Para o processo de canonização é elaborado o A *'positio'* (documento sobre a causa), que será analisado pelos teólogos para aprovação (FARIAS, 2000, p.3).

Madre Clélia freqüentemente escrevia para as irmãs com o intuito de orientá-las e tranqüilizá-las nos momentos e situações embaraçosas. Por meio de cartas, testemunhou e revelou sua pessoa, seu espírito e sua vida e conseguiu manter vivo o carisma da sua Congregação, que era “Fazer o Coração de Jesus conhecido e amado”, e o seu ideal pedagógico: “Educação é obra de amor.” O lema que caracteriza a família religiosa das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus é *Caritas Christi Urget Nos* - “A Caridade de Cristo nos Impele”.

A Irmã Marta Dalcin²³ esclarece:

O nosso Carisma é o amor ao Coração de Jesus, que é a base, que se revela no amor, na glória, na reparação, a apóstola como os apóstolos, apóstola do amor, apóstola reparadora. Temos várias obras, onde nós expressamos esse Carisma, na educação, saúde, promoção humana, paróquias, missões, hospitais, asilos, creches. É um leque grande.

Sua declaração é confirmada pela Irmã Maria Isabel Leite, Vice-Provincial, de São Paulo:

²¹ A Casa Geral, que estava sediada em Alessandria, Itália, foi transferida para Roma em 1918.

²² Aurora de Farias (Ir. Pierpaula), doutora em Filosofia, é religiosa na Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.

²³ A Irmã Marta é brasileira e está há 3 anos em Roma, Itália, a serviço da Congregação. A ela foi confiada uma missão especial: incentivar e orientar para que as Apóstolas partilhem sempre mais e melhor com os leigos o carisma que receberam de Madre Clélia. Em 20 de maio de 2002, na sede geral em Roma, concedeu entrevista à autora desse trabalho.

É um Carisma muito vivo e muito atual. Ele cobre as necessidades do mundo de hoje, o mundo precisa de diálogo, de amor, dedicação, humildade, interesse pelo outro, vida fraterna, convivência. Ela já naquela época falava tudo isso. Ela veio cumprir uma missão, enxergava muito além do que ela estava vivendo. E isso as primeiras irmãs conseguiram passar para nós com muita clareza.

Desse modo, a Apóstola que anuncia ao mundo que o coração de Jesus é amor pode ser considerada educadora.

3.1.1 Madre Clélia e a Educação

Para Madre Clélia, educação significava promoção integral da pessoa. Ao escrever as normas da Congregação, colocava a educação como uma das principais ações do Instituto e afirmava que ela está entre as principais obras de caridade.

Vale registrar o que aponta o documento da Igreja Católica que revela a importância da escola para a Educação e demonstra também a responsabilidade de todos aqueles que têm a missão de educar: “A escola católica, assim como as demais escolas, visa os fins culturais e a formação humana dos jovens. Porém, é característica sua criar uma atmosfera de comunidade escolar animada pelo exercício evangélico da liberdade e da caridade.” (*Gravissimum Educationis*, 1965, p.59)

Ainda no Diretório, encontram-se as normas e o direcionamento básico que devem reger e conduzir toda a ação da Apóstola Educadora, bem como todas as atividades educativas e promocionais, indicando, explicitamente, a necessidade e o dever de que todas as ações e todos os ensinamentos estejam de acordo com os ensinamentos da Igreja Católica, pois é ela que no mundo atual continua a missão de Jesus. “De acordo com as regras da congregação, a educadora deveria ensinar segundo as orientações da Igreja e inspirar-se em seus ensinamentos para elaboração de programas e atividades educacionais.” (FARIAS, 1990, p. 281)

Com base no que diz a Vice-Provincial, fica evidente esta postura: “Temos uma lei básica que é o Direito Canônico, direito da Igreja e os documentos do Papa, que são

Encíclicas e cartas, que ele manda para as escolas católicas, para nortear a educação católica”.

E como afirma Farias:

[...] Diretório é o texto que melhor nos revela o pensamento da Madre Fundadora com referência à obra Institucional. Nele encontramos toda a redação sobre os fins e os objetivos da Instituição, as bases de um programa de formação para as Apóstolas, bem com suas virtudes características e sua verdadeira identidade, os ensinamentos básicos para a devoção ao Sagrado Coração de Jesus, e várias normas, de acordo com os vários tipos de atividades que devem ser desenvolvidos pelas Irmãs, segundo os desejos de Madre Clélia (FARIAS, 1990, p. 37).

Vale registrar o desejo de Madre Clélia para a concretização de sua obra:

[...] a tudo estou disposta, para que possa, um dia, ver triunfar o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e minhas filhas desempenharem, com retidão, coragem e energia, a sublime missão para qual foram chamadas. Procura, minha filha, ser muito observante das Santas Constituições do Instituto, pois estes são não somente os auxílios eficazes para quem quer santificar-se na casa do Senhor, mas ainda as colunas e os sustentáculos de todo o Instituto religioso (MADRE CLÉLIA, [1894?], apud FARIAS, 1990, p. 34).

Madre Clélia viveu numa época caracterizada por numerosas transformações sociais. Assistiu à Primeira Guerra Mundial, à fundação na Itália de partidos políticos, como o Partido Comunista, o Partido Anarquista, às mortes dos Papas Pio IX, Leão XIII, Pio X e Bento XV e à publicação de várias encíclicas que constituem o discurso normatizador da Igreja Católica. Uma época em que a sociedade sofria as conseqüências de leis e regimes políticos que conduziam a população a um verdadeiro êxodo.

O século XIX é considerado o século das grandes mudanças de mentalidade, de grandes questionamentos e direcionamentos, com enormes reflexos políticos, sociais, econômicos, culturais e religiosos. A Itália também foi profundamente envolvida pelas mudanças. Muitos foram os adeptos das novas idéias.

Essa época corresponde na história do pensamento filosófico e pedagógico a um período intermediário entre o Idealismo e o Positivismo. É um período de reestruturação — de luta contra a tradição e a autoridade, contra a monarquia, o privilégio das castas e os sentimentos religiosos.

No que se refere à espiritualidade, esta época foi para Igreja um período rico, consideravelmente marcado pela devoção ao Sagrado Coração de Jesus, que atinge seu ápice na consagração do gênero humano ao Sagrado Coração de Jesus por Sua Santidade Leão XIII em 31 de dezembro de 1899. É neste contexto histórico, social, político, cultural e religioso que Madre Clélia viveu, sentiu-se chamada por Deus, e fundou seu Instituto dedicado ao Sagrado Coração de Jesus (FARIAS, 2000, p. XXXVIII).

O Colégio Madre Clélia, por ser uma escola confessional e seguir as regras estabelecidas pela congregação, via a educação como uma forma de cooperação com Deus, na sua obra de santificação das criaturas visando formar indivíduos íntegros, livres e responsáveis. A educação feminina sempre teve uma grande importância para Madre Clélia. Via-se na mulher uma natureza mais delicada e uma espiritualidade mais elevada do que o homem, o que a tornava mais aberta para a caridade e para o amor desinteressado. A sua educação precisava ser firme e séria, capaz de dominar certa impulsividade para poder desenvolver a sua área de santidade, de inteligência e de moralidade. Esse era o discurso oficial e objetivo da instituição. Elas também seriam as futuras esposas, futuras mães, a elas seria confiada a educação dos filhos e a responsabilidade moral da família, papéis fundamentais nos planos de Deus e da sociedade.

As religiosas viam na educação uma profissão nobre, diferente das outras. A educadora poderia colocar-se no papel de mãe, em primeiro lugar, porque a educação era uma obra essencialmente familiar.

Enfim, a educação seria uma prática que teria por fim preparar para o mundo e para a Igreja, por meio de um ensino de valores naturais e espirituais.

Através do devotamento, as religiosas conseguiram exercer com firmeza, determinação e benevolência sua missão? O serviço prestado pelas educadoras religiosas concretizou-se através da formação de suas alunas?

A educação para Madre Clélia tinha o intuito de favorecer uma total e perfeita integração da personalidade. Nesse sentido ela insistia na formação individualizada, de acordo com a idade, sexo e nível sociocultural.

Com relação à representação social dos gêneros, os meninos teriam um objetivo de formação diferenciado das meninas. Ao sexo masculino era destinado o domínio da esfera pública. Para Madre Clélia:

O menino deve ser 'iluminado' em sua 'inteligência' e sentimentos 'pelo amor celeste', para que seja no futuro, o jovem virtuoso, ótimo pai e cidadão, tornando-se também um autêntico 'filho da Igreja', reconhecendo nela a 'divindade e a origem santa' (FARIAS, 1990, p.284-285).

A educação das meninas, no entanto, para a fundadora da Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, destinava-se aos espaços restritos da vida doméstica. O recolhimento da mulher na esfera privada era o ideal educativo muitas vezes semelhantes à clausura conventual. Madre Clélia dizia: “A menina deve ser formada na escola da Virgem Maria para que cresça amando a “solidão e as virtudes domésticas” e possa tornar a rainha do lar e “árbitra dos destinos da sociedade” (FARIAS, 1990, p. 285).

Ser “árbitra”, na compreensão de Madre Clélia, diz respeito à missão das mães de educar os filhos do sexo masculino para exercer as funções como cidadãos.

O ideal de Educação feminina para Madre Clélia era o mesmo das outras congregações e da sociedade vigente: “As jovens deveriam ser formadas e instruídas de tal modo que soubessem, com inteligência e maturidade, estar ao governo de uma família, ocupando o seu justo papel de mulher e esposa.” (FARIAS, 1990, p.285)

Nessa breve biografia tentamos compreender a trajetória de vida da fundadora do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, que estabeleceu a filosofia educacional das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus com bases nos princípios evangélicos do Diretório e complementados através de suas cartas.

3.1.2 A proveniência da Congregação e a vinda para o Brasil

Em 10 de agosto de 1900, o navio Piemonte partiu de Gênova em direção ao Brasil, trazendo seis apóstolas²⁴. Estas chegaram em 18 de setembro ao Instituto Cristóvão Colombo, no Bairro Ipiranga, em São Paulo. Em outubro do mesmo ano, outro grupo de quatro irmãs²⁵ seguiu para Santa Felicidade²⁶, no Paraná, com a missão de cuidar dos órfãos e de famílias de imigrantes italianos, o que estava em consonância com as diretrizes da Igreja Católica e os ideais de D.Scalabrini, a quem a congregação estava subordinada.

Como expressa a Irmã Marta Dalcin, em Roma, membro do Conselho Geral e responsável pelo trabalho missionário do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus:

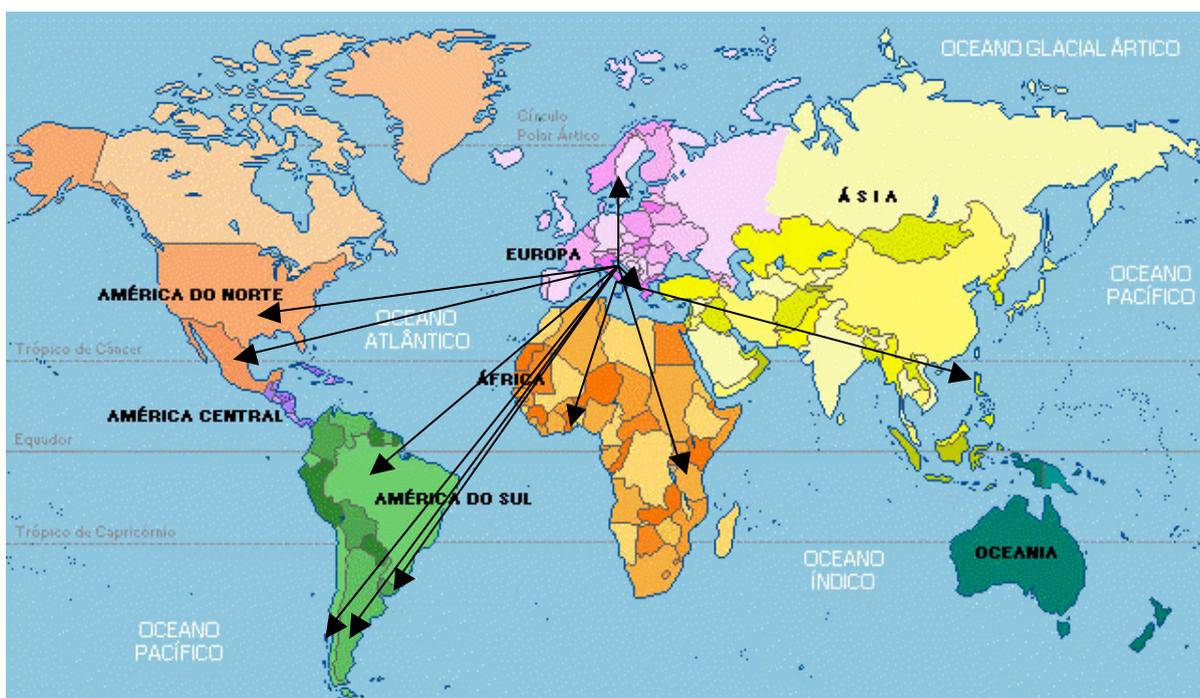


FIGURA 3: As Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus a serviço da Igreja no mundo

(...) nós celebramos 100 anos de missão. Em 1900, as primeiras italianas foram para o Brasil. Elas foram para São Paulo e Curitiba, esses dois centros de “arribo”, de chegada. Nós temos no Brasil quase 700 irmãs, com duas Províncias e as Vice-Províncias. Por exemplo, a Província do Paraná coordena o Chile, Paraguai, Uruguai e Argentina e a Província de São Paulo coordena Moçambique e México.

²⁴ Madre Eliza Pederzini, Ir. Assunta Bellini, Ir. Madalena Pompona, Ir. Inês Rizziere, Ir. Antonietta Fontana, Ir. Carmeli Tomedi.

²⁵ Ir. Giuseppina D’Ingenheim, Ir. Eufrosina Invernisi, Ir Irene Viganó, Ir. Carolina Squassi.

²⁶ A colônia italiana tornou-se o berço e a sede inicial do Instituto no Brasil.

Aproximadamente duas mil apóstolas se espalharam pelo mundo, a serviço de vários grupos étnicos, trabalhando em escolas, creches, asilos, hospitais e projetos sociais (Figura 3): “Em Moçambique temos obras assistenciais; as irmãs fazem um pouquinho de tudo lá, porque é muito pobre. E temos na periferia de Maputo uma grande escola, com mais de 5.000 alunos.” (Irmã Marta)



FIGURA 4- Sede Geral (Roma-Itália-2002)

A Congregação está dividida em seis Províncias: três na Itália, com uma missão na Albânia e uma na Suíça; uma Província nos Estados Unidos; duas Províncias no Brasil, com uma Vice-Província na região Centro-Oeste do Brasil e uma outra na Argentina e uma missão no Chile. A Casa Geral fica em Roma (Figura 4).

A Província de São Paulo, criada em 1º de março de 1921, assumiu desde setembro de 1994 a missão *Ad Gentes*²⁷ no Continente Africano, em Dombe, Moçambique e em Maputo, capital de Moçambique.

O Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração alcança ainda o México (1998) e Taiwan. Atualmente, seu foco principal está nas Filipinas, tendo como prioridade a evangelização, e na África: Benin²⁸, Moçambique, onde a Congregação realiza, além da evangelização, um trabalho com o governo no setor da educação. No Brasil, mantém aproximadamente 24 escolas, entre elas a Universidade do Sagrado Coração, a USC, em Bauru, São Paulo.

Foi, portanto, no final do século XIX e começo do XX que nasceu e se estruturou o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Nesse período recebeu diferentes denominações. O nome original foi Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. De 1900 a 1903 usava Congregação das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e Congregação das Irmãs Apóstolas Missionárias do Sagrado Coração de Jesus. De 1903 a 1912, Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. De 1912 a 1921, Congregação das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus. De 1921 a 1967, Congregação das Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus (WERNET, 1999, p. 9).

Com a realização do Concílio Vaticano II (1962-1965), que conclamou as congregações religiosas a voltarem às fontes de sua espiritualidade, o Capítulo Especial,

²⁷ Chamam-se comumente “missões” as iniciativas especiais dos arautos do Evangelho que, enviados pela Igreja, vão pelo mundo todo realizando o múnus de pregar o Evangelho e de fundar a própria Igreja entre os povos ou sociedades que ainda não crêem em Cristo. São realizadas pela atividade missionária e em geral exercidas em certos territórios reconhecidos pela Santa Sé. [...] O principal meio dessa fundação é a pregação do Evangelho de Jesus Cristo. *Ad Gentes*. In: VIER, Frei Frederico, O.F.M. (Coord.). *Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos e declarações*. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

A missão das Apóstolas no Brasil passou a ser também missão *ad extra* que atinge os países: Chile, Moçambique, México, Uruguai.

²⁸ Até 1975 adotava o nome Daomé (África Ocidental). ENCICLOPÈDIA Larousse Cultural op.cit., v.3, p.730

reunido em Roma em 1968, decidiu retornar ao nome original de “Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus” (SUZIN, 2000, p. 26).

3.1.3 A vinda das Religiosas para Adamantina

Em 30 de março de 1950, foi solenemente lançada a pedra fundamental da construção do prédio, em terreno doado por Jamil de Lima²⁹, que tinha uma filha na Congregação. O objetivo inicial era o funcionamento do Orfanato Madre Clélia e a Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus seria a responsável pela instituição.³⁰

Em meados de janeiro de 1951, chega à recém-fundada cidade de Adamantina, a Madre Superiora Irmã Imaculada Gulin, acompanhada de quatro irmãs, com o intuito de abrir uma nova casa no interior do Estado de São Paulo.

Em fevereiro, iniciaram-se as aulas do Curso Primário, registrado sob nº 1, em 21/02/51, pelo Ato nº 1.281,³¹ com uma centena de alunos.

Nessa época, veio visitar pela primeira vez a Província de São Paulo a Revma. Madre Geral Irmã Speranzina Morelli, e assumiu a direção do Colégio a Irmã Berchmans Zuchetto.

Devido à falta de escolas na cidade e região³², foi solicitada pelo Prefeito Antônio Goulart Marmo e demais autoridades do município, à Madre Elide Parzianello, Superiora Provincial, a criação do Ginásio Madre Clélia

²⁹ Um dos fundadores da cidade e articuladores da emancipação político-administrativa do município. Foi vereador e empresário. LIMA, Cândido Jorge de, Jubileu de ouro de Adamantina-1949-1999. Adamantina, 2002.

³⁰ WERNET, Augustin; PONTOGLIO, Ir. Maria de Lourdes. Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 Anos a Serviço do Amor, vol.2 – 1926-1956, Bauu, SP: EDUSC, 2000, p.115

³¹ PAULIN, Ir. Maria de Lourdes. Livro histórico do estabelecimento. Adamantina, 17 fev.1956, p.1

Os exames de admissão da primeira turma foram realizados no final de 1951 e em fevereiro de 1952. O curso ginásial começou a funcionar com 25 alunas na primeira série (equivalente à 5ª série de hoje).

O ginásio foi autorizado oficialmente pelo Ministério de Educação pela Portaria nº 746 de 21/08/1952. Anteriormente, em 10/03/1952, fora realizada a inspeção prévia, sob nº 406.965, justificada pelo Chefe da Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar da Diretoria de Ensino Secundário, M. S. Gonçalves, em 02/05/52, da seguinte forma:

Sr. Diretor. Esta chefia sente dificuldade em opinar em casos como êste (sic) em virtude do adiantado do ano escolar. Considerando, porém, estar a cidade de Adamantina localizada numa zona nova da Alta Paulista, Estado de São Paulo e ser mantido por uma ordem religiosa que muito poderá influir na educação feminina daquela zona, sou de parecer que seja concedido o funcionamento a título precário, de acordo com o parecer retro.”³³ (Anexo C)

O colégio foi construído distante da cidade, que crescia do lado oposto. Quando chovia, havia muita dificuldade para transitar na estrada. A prefeitura, então, mandava um grande caminhão para transportar as crianças para as aulas.

Em 1954, para maior conforto das irmãs e alunas, a Congregação conseguiu um ônibus, vindo de Cafelândia, SP, onde a instituição mantinha o Colégio Sagrado Coração de Jesus³⁴, facilitando o acesso das alunas.

O ônibus, chamado pelas discentes de “Carolina”, era dirigido por Constante Ortolan³⁵. Aos 88 anos, Ortolan recordou com saudade os vinte e oito anos de

³² Até 1950, no município não havia escolas de ensino secundário. Os alunos egressos do curso primário que desejavam prosseguir seus estudos freqüentavam escolas em Lucélia, ou até em outras cidades mais distantes, como Marília, SP.

³³ LIVRO histórico do ginásio, p. 64 (arquivado junto a Diretoria Regional de Ensino de Adamantina, São Paulo)

³⁴ O Colégio de Cafelândia, fundado em 1929, foi vendido para Prefeitura local, em 02/01/1971, e se transformou em Escola Agrícola. O fechamento se deu em função da estagnação econômica do município motivada pela queda do café. O número de alunos externos e internos diminuiu. WERNET; PONTOGLIO. op.cit., p. 99.

³⁵ Entrevista concedida em 3 de abril de 2003, um mês antes de seu falecimento, em 2 de maio de 2003. Ortolan mereceu uma reportagem do jornal “O Impacto” de Adamantina em sua edição especial de dezembro de 2000 (Anexo D).

trabalho. O ônibus foi logo substituído por uma perua Kombi. Esse procedimento, a cada início de ano, visava proporcionar maior segurança.

No início, o prédio do colégio era provisório e pequeno para conter a habitação das irmãs. Os apartamentos eram estreitos e incômodos. A sala principal era, ao mesmo tempo, secretaria, sala de visitas, de piano, biblioteca, portaria, sacristia e veio a ser também a capela (que só comportava o altar).

A casa era destituída de coisas básicas, como mesa, cadeira, camas e utensílios de cozinha. Como não havia porta na entrada principal, colocavam-se dois paus cruzados no lugar.

O clima quente da cidade trazia desconforto, agravado pelo ar asfíxiante do veneno utilizado por agricultores no algodão e por enxames de pernilongos.

O calor era tão intenso que, muitas vezes, as irmãs deixavam seus quartos e dormiam ao relento. Quando chovia, como a casa estava em péssimas condições, ficava toda alagada.

No entanto, apesar das dificuldades, a clientela aumentava. A sala da comunidade passou a ser também dormitório, rouparia e sala de estudos.

Nessas circunstâncias, era preciso construir um novo prédio. Então, surgiu um impasse na escolha do local para isso: a prefeitura doara um terreno na parte mais central da cidade, o que era do gosto dos moradores, mas a Madre Provincial reivindicava a construção no mesmo terreno em que o colégio estava instalado.

No entanto, pelo lugar ser distante, as irmãs também queriam a nova construção na cidade. Havia doze irmãs nesta época e a perspectiva da construção de um novo prédio deixou-as radiantes, conforme se expressou uma delas: “A alegria, porém, nunca foi

bater a outra porta, pois, na pequena comunidade de 12 irmãs, ela entrou e aí se assentou muito bem”.³⁶

Em 1954, a Revma. Madre Geral, que viera para resolver a questão, disse sim ao prefeito Euclides Romanini, e o prédio foi construído num ponto mais central da cidade, como se pode observar na Figura 5.

Conforme ata específica, o lançamento da pedra fundamental do novo prédio do Colégio contou com a presença de autoridades civis e eclesiásticas e de todas as alunas, uniformizadas. Foi em 27 de outubro de 1955. A presença da classe dominante de Adamantina nessa solenidade, explicita a aliança entre a elite local e Igreja Católica visando o fornecimento de uma formação educacional tradicional às filhas dessa elite.

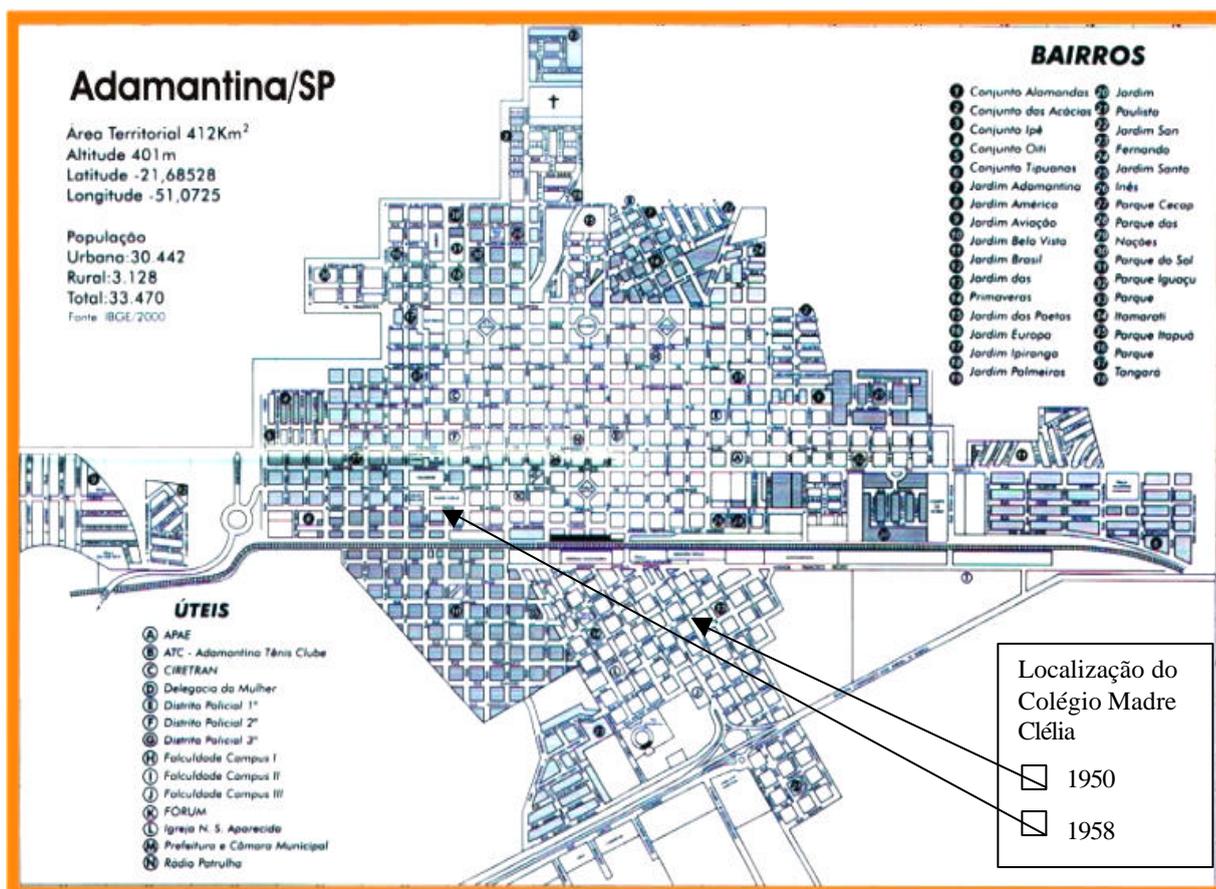


FIGURA 5 - Divisão Político-Administrativa da cidade de Adamantina-SP. Localização do Colégio Madre Clélia em 1950 e o local da construção do novo prédio.

³⁶ NOVA redação mais sucinta sobre o histórico do Colégio. Adamantina, [s.n.], 1956 (arquivo do Colégio Madre Clélia).

A cerimônia foi presidida pelo Revmo. Bispo da Diocese de Marília, Dom Hugo Bressane de Araújo, e paraninfada pelo Vigário da paróquia local, Cônego João Baptista de Aquino, o Prefeito Euclides Romanini e o Vereador Jamil de Lima.

Segundo o jornal “A Comarca de Adamantina” [1955?] (Anexo A), o Cônego João Baptista de Aquino usou a palavra na ocasião, pedindo ao povo que desse irrestrito apoio à obra que seria edificada.

No discurso do Cônego, no entanto, fica evidente o objetivo da educação do Colégio Madre Clélia em Adamantina, voltado para as classes média e alta. Não era uma instituição escolar para o povo, pois, desde o início, a sua estrutura física e arquitetônica já mostrava a quem se destinava: “Essa obra, além de materialmente imponente e vistosa, era, indiscutivelmente, grandiosa pelas finalidades a que se destinava de educar convenientemente e dentro dos princípios cristãos e católicos a mocidade feminina.” (Jornal A Comarca de Adamantina, 1955).

Em companhia do pároco Padre Aquino, as irmãs saíam pelas fazendas e sítios angariando donativos para a construção. Aos domingos, com o padre, iam às capelas celebrar Missa e, muitas vezes, faziam o papel de “Segunda Vigária”, pregando, ensinando ou cantando. Eram chamadas, inclusive, para realizar cerimônias fúnebres e benzer crianças.

Pelo Decreto nº 25.490, de 16 de fevereiro de 1956, foi autorizado o funcionamento da Escola Normal Particular Madre Clélia de Adamantina, e reconhecido pelo Decreto nº 36.187/60, assinado pelo Governador do Estado, Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto, e pelo Diretor Geral Substituto do Departamento de Educação, João de Siqueira Campos.³⁷

³⁷ PAULIN, op.cit., p.2.

Em 1956, teve início a primeira turma do Curso de Formação de Professores Primários, antigo Curso Normal. Nesse ano as irmãs receberam, pela terceira vez, ainda na “casa pobre”, a Revma. Madre Geral Speranzina Morelli.

Em 1957 o Curso Normal não pôde continuar por falta de sala e de irmãs registradas. Foi dispensado o segundo ano, e as alunas foram transferidas para uma escola estadual, atitude que provocou descontentamento às irmãs.

O Regimento Interno do Ginásio Madre Clélia foi aprovado por Geraldo Majela Leite, Inspetor Seccional de Presidente Prudente, SP, em 29 de Janeiro de 1964, e o Regimento Interno da Escola Normal Particular Madre Clélia foi aprovado pela Resolução 26/64, e publicado no Diário Oficial sob o nº 51, em 29/12/1964.

Com suas novas instalações aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura, Processo nº 89.135/51, a mudança de prédio se deu em 19/03/1958. E a partir de 1960 começava a funcionar o internato com aproximadamente 100 alunas internas.

As educandas do Colégio Madre Clélia eram, na maior parte, provenientes de famílias abastadas, fazendeiros e de produtores de café. Também freqüentavam a instituição filhas de famílias de pouco recursos e criadas que recebiam bolsas de estudos, enviadas pelo Governo Federal, atendendo à Lei 4.024/61.

O Colégio, no período de 1950 a 1965, recebia alunas externas, semi-externas e postulantes (alunas que decidiram seguir a vocação religiosa e faziam seus estudos no colégio). A partir de 1960, o colégio passou a admitir alunas internas. A maioria era procedente das cidades da região da Nova Alta Paulista, entre elas, Dracena, Flórida Paulista, Inúbia Paulista, Irapuru, Junqueirópolis, Lucélia, Pacaembu, Parapuã, Osvaldo Cruz, Ouro Verde e Tupi Paulista. (Figura 6). Algumas eram originárias dos Estados de Mato Grosso, Pernambuco, Rondônia, Paraná, entre outros.

Segundo a Irmã Consolata de Souza Gasparini, responsável pela direção do internato do Colégio Madre Clélia de 1963 a 1974:

Era uma época muito necessitada de internatos, pois não existiam escolas suficientes na região de origem das jovens. Fez-se necessária a criação do internato ao qual os pais pudessem confiar suas filhas. A média de internas por ano era de 70 a 80 jovens constantes. No período de 11 anos, passaram pelo internato a faixa de 1000 alunas.

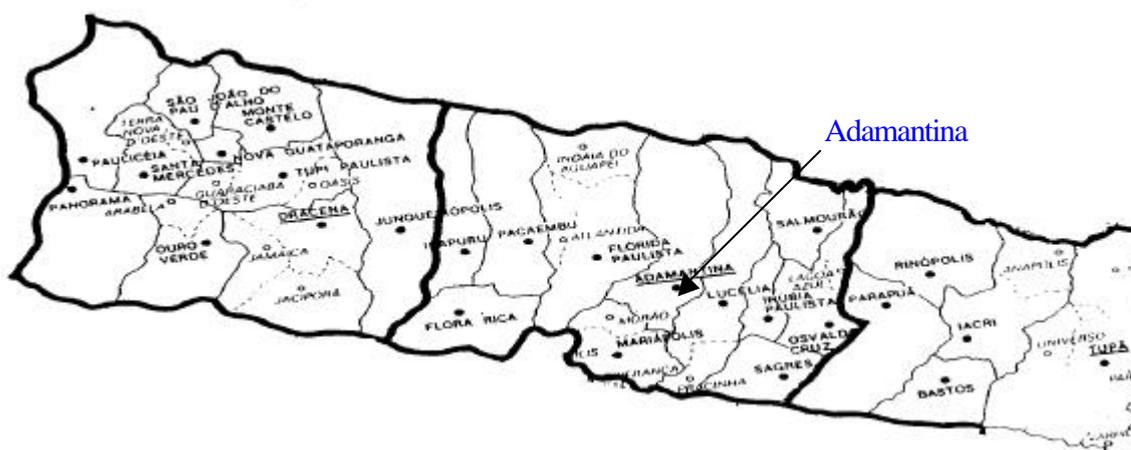


FIGURA 6 - A composição da Nova Alta Paulista, região de procedência da maioria das alunas internas do Colégio Madre Clélia

Apresentadas neste capítulo a biografia de Madre Clélia, suas concepções sobre educação feminina, a proveniência da Congregação e sua instalação em Adamantina, passamos, no quarto capítulo, a descrever e analisar o cotidiano do colégio Madre Clélia, o sentido de sua educação para as alunas, bem como o encerramento e a reabertura dessa instituição religiosa feminina na cidade.

CAPÍTULO 4 - O COTIDIANO DO COLÉGIO MADRE CLÉLIA

Educar-se é impregnar de sentido cada
momento, cada ato cotidiano.
Paulo Freire

4.1 Conceituação sobre cotidiano

Analisar as instituições educacionais e seus processos pedagógicos é uma tarefa desafiadora e complexa. A escola é um espaço da ação de sujeitos individuais e coletivos, produtos e produtores de interesse, buscas, sucessos, fracassos marcados por experiências e valores. Além disso, a escola está inserida num determinado contexto sócio-econômico e político, sujeita às influências externas (leis, decretos, pareceres), intencionalidades políticas e econômicas, ou seja, uma série de intervenções que diferem entre si quanto ao modo de pensar e fazer educação.

O Colégio Madre Clélia sendo uma escola confessional católica preocupava-se, como vimos, com as práticas das virtudes de acordo com sua doutrina, além do saber. Para maior compreensão do presente estudo, não poderíamos abstrair o cotidiano, pois é ele que dá o enredo e traz um universo, onde os personagens transitam em um determinado momento de suas vidas, num dado espaço físico, em que o caminho traduz toda a sabedoria, a força e a poesia da vida, e as manifestações sociais e históricas de uma época.

A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social [...] O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas “em si” (HELLER, 2000, p. 20).

A cotidianidade se estende a todas as esferas da vida: trabalho, lazer, atividades sociais. É ela que dá o ritmo do que fazemos no dia-a-dia: horários, hábitos, atividades; assim como todos os aspectos do indivíduo: razão, sentimentos e emoções. A cotidianidade é formada por princípios filosóficos, religiosos, artísticos, manifestações estas que são chamadas “expressões superiores do espírito humano”, e também por elementos comuns como os que se passam no dia-a-dia: “O cotidiano nos dá elementos para entender e recriar o universo mental individual e coletivo que, por sua vez, se expressa nos hábitos, nas crenças, nos costumes, nos valores nos ritos, vividos nas sociedades.” (PASSOS, 1995, p.192)

Analisando a educação administrada no Colégio Madre Clélia pelo cotidiano, vamos perceber, então, de que maneira as alunas assimilavam os valores, as mudanças e o entendimento dos conteúdos veiculados na instituição.

Neste processo, a linguagem torna-se de grande importância, pois ela é o meio que leva o indivíduo a se relacionar com esse universo. A linguagem do cotidiano, portanto, e suas representações, embora de maneiras pragmáticas e rotineiras, significam as idéias e os interesses de cada momento histórico.

Sendo assim, o ser humano expressará na sua prática produtiva, bem como nos seus sentimentos, a sua individualidade e as condições históricas.

Na ótica lukacsiana, a vida cotidiana é *insuprimível*. Não há sociedade sem cotidianidade, não há homem sem vida cotidiana. Enquanto espaço-tempo de constituição, produção e reprodução do ser social, a vida cotidiana é ineliminável (NETTO; FALCÃO, 1987, p. 65, grifo dos autores).

É interessante perceber que, nesse universo, a moralidade vai interferir para vetar ou inibir a individualidade, mas é uma adaptação dos sentimentos do eu a uma satisfação dos interesses gerais.

Desse modo, a rotina estabelecida no cotidiano ganha significação, pois ela cria hábitos de conduta e define papéis, forma uma mentalidade. Essa mentalidade é formada por princípios filosóficos, religiosos, artísticos e também por elementos comuns do dia-a-dia, os quais se expressam nos hábitos, nas crenças, nos costumes, nos valores, nos ritos vividos na sociedade.

Nesse sentido, tendo como referencial a História das Mentalidades, procuramos compreender as mentalidades que atravessaram a prática educativa do Colégio Madre Clélia e como elas eram veiculadas na formação do caráter feminino.

Vale registrar que a História das Mentalidades vem a ser uma nova perspectiva da História, uma vez que ela não se liga somente aos fatos (o que esteja explícito)

mas também “com tudo aquilo que permita recriar o universo como um todo, ou seja, tanto no seu aspecto psicológico e intelectual, quanto moral” (PASSOS, 1995, p. 41).

Trabalhando, portanto, com o cotidiano do Colégio Madre Clélia, escola de cunho religioso, visamos compreender o que era ensinado, o que era proibido, o que era permitido, como as alunas eram punidas, premiadas e censuradas, à luz da fé. Através desses elementos valorizados pela metodologia das mentalidades, chegamos à compreensão de que forma essas atitudes produziram sentido para uma determinada postura de vida, de caráter, visto de um prisma católico.

É conveniente frisar que a vida cotidiana é socialmente organizada e que essa definição de papéis é necessária para a sobrevivência, mas, por outro lado, ela também possui um significado pertinente, que vem a ser a padronização dos comportamentos, que facilita o controle dos indivíduos, porque o comportamento é previsível. Vê-se, assim, que

[...] o tempo escolar se constituiu, em suas origens, como um “tempo disciplinar”. Mestres e estudante tiveram (e têm) que aprender uma lógica e um ritmo próprio da escola. É necessário frisar que o tempo escolar como um fato cultural precisa ser interiorizado e aprendido. A formação das professoras, portanto, também se faz pela organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições, para onde ir ou não ir (LOURO, 1997, p. 455).

Isto posto, podemos inferir que, tanto as alunas externas quanto as semi-internas e internas seguiam uma seqüência de tarefas normatizadas, pela disciplina e pela orientação religiosa, em suas práticas escolares. Esperava-se delas o cumprimento do dever, a assimilação das condutas rígidas e valorativas tradicionais, para a formação de uma personalidade condizente com o ideal preconizado pelo amor de Deus, que objetivava a assimilação do conteúdo das disciplinas estudadas, para a perfeita integração na sociedade.

Nesse sentido, as educandas do Colégio Madre Clélia eram direcionadas para uma aprendizagem que adequasse seu mundo particular ao coletivo, dentro de um significado cristão. A religiosidade desenvolvida no cotidiano do Colégio Madre Clélia procurava ir ao encontro dos objetivos do Estado e da comunidade da época, que começavam

a ascender ao desenvolvimento do país, nos idos de 1950 e 1960. Nos objetivos da Igreja, coadunavam-se esses preceitos:

[...] a igreja católica, ao mesmo tempo em que se abre como se deve às condições de progresso da nova era, educa seus alunos para que desenvolvam com eficiência o bem-estar terrestre, preparando-os igualmente para o serviço de expansão do Reino de Deus (GRAVISSÍMUM EDUCATIONIS, 1965, p. 590).

Essa educação, marcada pela devoção, ocorria no dia-a-dia dos espaços escolares da instituição. As alunas procuravam ajustar na sua bagagem interior: razão, sentidos e emoções com o meio em que viviam, desenvolvendo uma postura ética que as caracterizava tanto na sua singularidade, como no seu plural. Em anos posteriores, era facilmente identificada uma estudante egressa do Colégio Madre Clélia. Os valores e a representação social deixaram marcas indeléveis. Como afirma Passos, a crença produz valores e conhecimentos que refletem as necessidades, os anseios sociais e até seus desajustes:

[...] também a fé e o argumento da autoridade são elementos que definem a vida cotidiana, enquanto crenças que satisfazem aos projetos e sonhos dos sujeitos. Eles possuem um grande espaço no dia-a-dia, uma vez que esta esfera da vida não se baseia na intencionalidade nem na sistematicidade, como a ciência, e sim no senso comum, na praticidade e nas generalizações (PASSOS, 1995, p. 195).

Em resumo, o cotidiano nos diz muito sobre como o Colégio Madre Clélia estabeleceu um padrão de comportamento para desenvolver seus objetivos e quais suas conseqüências e desdobramentos, como veremos a seguir.

4.1.2 Descrição do cotidiano do Colégio Madre Clélia

Seguindo as normas da Congregação, o Colégio Madre Clélia de Adamantina tinha como objetivo educacional a promoção integral da pessoa, inspirando-se nos ensinamentos da Igreja Católica para elaborar seus programas de ensino e suas atividades:

Por uma razão bem especial, cabe à Igreja o dever de educar. Não só porque deve ser reconhecida como sociedade humana capaz de transmitir a educação. Mas antes de tudo, porque lhe incumbe anunciar o caminho da salvação aos homens todos, comunicar aos fiéis a vida de Cristo, ajudando-os por uma solicitude contínua a atingirem a plenitude desta vida (Gravissimum Educationis apud FARIAS, 1990, p. 281).

Dessa forma, a escola era considerada pelo discurso normativo da Igreja Católica e pela sociedade que a respaldava, como espaço social que contribuía para a formação plena das educandas. A ex-aluna Sofia é um exemplo dessa conversão quando afirma em sua entrevista: “Considero-me uma pessoa ética, honesta e religiosa. Aprendi no colégio, a ler e a estudar a Bíblia, o que faço até hoje.”

Nessa época, para a Igreja Católica ampliar a frente de coabitação tornava-se necessário reafirmar sua posição de principal corrente religiosa brasileira, e sua empreitada deu-se no âmbito de ampliar sua influência pelo território brasileiro.

De acordo com Azzi (1999):

Os colégios católicos continuaram a se multiplicar; não só nos grandes centros urbanos, mas até em cidades de médio e pequeno porte pode-se assinalar a presença de religiosos atuando na esfera da educação, principalmente destinada ao sexo feminino. Tal fato indica que, com freqüência, os rígidos padrões morais inculcados na juventude encontravam ainda respaldo numa sociedade de formação conservadora e autoritária (AZZI, 1999, p. 5).

O Colégio Madre Clélia estava em consonância com os desejos da educação familiar, ou seja, a escola dava continuidade aos ensinamentos da família, como relata a ex-aluna Elisete: “Os pais procuravam o Colégio Madre Clélia para educar suas filhas de acordo com os valores da família, isto é, boa formação religiosa, bons costumes, ambiente seguro, bons professores.”

É conveniente registrar, que além do fato dessa instituição ser de origem religiosa, tornou-se também uma tradição das famílias de boas condições financeiras colocarem suas filhas para estudar no Colégio Madre Clélia. Como afirma a ex-aluna Mônica: “Eu diria que foi uma tradição, minhas irmãs mais velhas já haviam estudado lá.” E também a ex-aluna Miriam: “Estudar no Colégio Madre Clélia dava além de boa instrução e formação

religiosa, *status* social. Na época, o colégio era freqüentado, com poucas exceções, pela elite local e regional.”

Podemos notar também que, em alguns casos, o magistério não foi uma profissão escolhida, mas sim uma possibilidade de ter uma ocupação remunerada de imediato. Como a depoente Ligia relata: “Tornei-me professora não como uma escolha vocacional, mas por uma necessidade econômica. Éramos uma família numerosa da classe média e tínhamos que ganhar dinheiro para custear a faculdade.” Portanto, para algumas tornar-se professora foi uma questão de oportunidade.

Observamos que, algumas vezes, as identidades vocacional e profissional podem ser alteradas devido ao meio social.

É interessante notar que, os ideais da educação do Colégio Madre Clélia coincidiam com os de sua fundadora. A educadora deveria colocar-se no papel de mãe, pois a educação era vista como uma obra essencialmente familiar. Desse modo, para que o ambiente escolar tivesse a maior aproximação possível da vida familiar havia um conjunto de ações que deveriam ser realizadas: cumprimento dos horários, aproveitamento do tempo, convivência das alunas com as religiosas (como uma relação hierárquica entre pais e filhos). Enfim, essas ações eram renovadas a cada dia pelos hábitos cultivados e pelos valores preconizados, que de uma certa forma foram dissolvidos na organização dos espaços ocupados e na construção da temporalidade escolar. Assim como o espaço, o tempo também educa, ele é uma construção social e cultural, segundo Hall (1977 apud SOUZA, 1998, p. 137).

Nesse sentido, os espaços foram se materializando, instituindo o que cada um deveria ou não fazer, normatizando os lugares permitidos e os proibidos, numa série de condições e regras que deviam ser acatadas e cumpridas. Para Foucault (1983), o poder assume formas mais concretas e regionais, as quais vão sendo constituídas e materializadas em Instituições, entre elas, a escola.

Dessa forma, as escolas são vistas como instituições disciplinadoras, ou seja, como aparelhos disciplinares.

[...] trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo [...] Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante, vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir a qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 1983, p. 131).

4.2 A estrutura física do Colégio Madre Clélia

O prédio do colégio Madre Clélia foi projetado como espaço de ordem, da moral, da formação de caráter e de transmissão de conhecimentos, contribuindo, portanto, para construção da identidade do colégio. “O espaço, essa ‘linguagem silenciosa’, como o definiu Hall (1959), comunica, mostra o emprego que o ser humano faz dele; um emprego que é sempre um produto cultural.” (SOUZA, 1998, p. 123)

A arquitetura do prédio do Colégio Madre Clélia trazia no seu interior os aspectos do cotidiano e do trabalho evidenciados por suas 23 salas de aula, sala dos professores, biblioteca, duas salas de estudos, sala de recreação, sala de música, do médico, do dentista, secretaria, arquivo, depósito, farmácia, enfermaria, duas rouparias (uma para as alunas maiores e outra para as menores), um auditório de 850 lugares (até 1960; atualmente é a Capela), salão de festas, quatro dormitórios divididos de acordo com a faixa etária, duas quadras de esportes, lavanderia, cozinha industrial, dois refeitórios (um para as alunas internas e outro para as Irmãs), copa, clausura (acesso exclusivo para as Irmãs), dois salões da visitas (um para os familiares das internas), corredores, pátio interno e externo, laboratório de química, cantina e demais dependências. (Figura 7)

A arquitetura do prédio (5.997,53m² de área construída em 15.456m² de terreno) e suas combinações manifestavam admiração, prestígio, respeito e credibilidade da sociedade local e regional, bem como das famílias que tinham possibilidades de manter suas filhas no estabelecimento. Convém salientar que todos os espaços foram organizados de tal

forma que as alunas, ao se movimentarem dentro dos horários permitidos, pudessem ser vistas, numa cuidadosa vigilância.

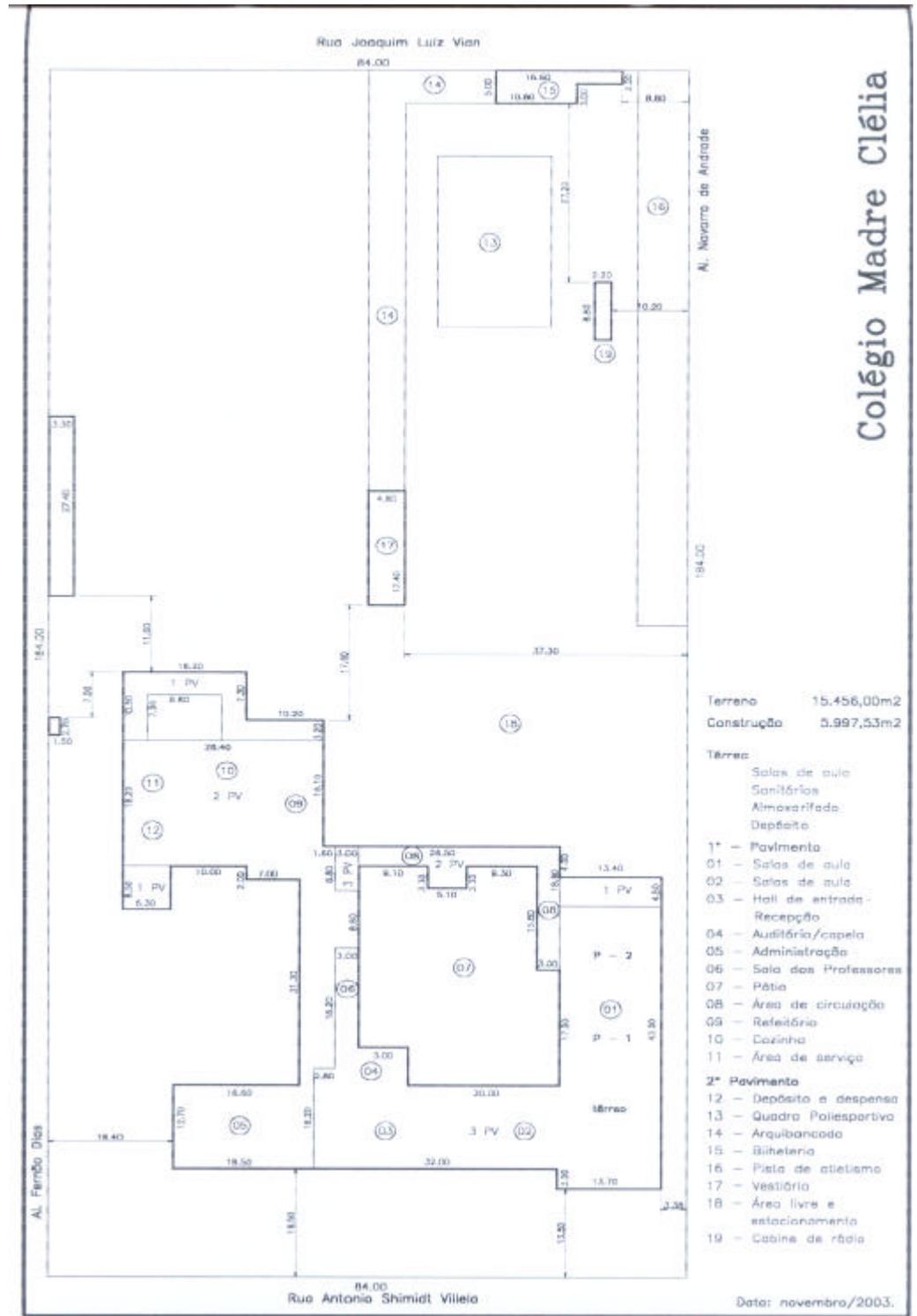


FIGURA 7- Croquis do Colégio Madre Clélia

Na arquitetura escolar encontram-se inscritas, portanto, dimensões simbólicas e pedagógicas. O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos. Ele exige determinadas pautas de comportamento e influencia na percepção e representação que as pessoas fazem dele, as quais se vinculam por sua vez, tanto à percepção da disposição material quanto de sua dimensão simbólica (FRAGO, 1994, p. 27 apud Souza, 1998, p. 124).

No caso do Madre Clélia, a organização dos espaços expressava a intencionalidade e os objetivos educacionais que as Irmãs do Sagrado Coração de Jesus se propuseram a cumprir. O ideal de Madre Clélia Merloni, titular e protetora do colégio, como registra sua biografia, era conduzir as alunas a se conscientizarem e viverem os valores evangélicos, tendo em vista a formação cristã, profissional, na família e na sociedade (FARIAS, 1990, p. 283).

Podemos perceber isso — a busca em atingir os objetivos propostos da instituição religiosa feminina — através do estudo do registro de sua documentação: livros de atas, artigos de jornais, etc. Neles, é possível observar o quanto as religiosas primavam pela organização cuidadosa de suas ações e dos espaços destinados à transmissão do saber, não permitindo que a manutenção do poder fosse abalada em momento algum: “É um poder que atua no corpo dos homens, individualizando-os, selando uma identidade conhecida, produzindo um comportamento útil e dócil para o desenvolvimento de uma sociedade mais complexa.” (MENDONÇA, 2003, p.3)

4.3 A filosofia educacional vista pelas alunas

A filosofia educacional das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus tem suas bases nos princípios evangélicos, como já mencionado. É uma filosofia estritamente humanista cristã, cujo princípio básico é caracterizado pelo pleno respeito ao ser humano, como ser livre e responsável (Regulamento Interno Disciplinar do Colégio Madre Clélia).

Nesse sentido, havia um trabalho pedagógico desejado pela fundadora da Congregação, propalado pelas religiosas, famílias e sociedade, de modo que a educação das alunas fosse assegurada da seguinte forma:

Madre Clélia concebe a formação como justo emprego de uma metodologia adequada que proporcione à ação educativa, a consecução de seu fim, isto é, o perfeito desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e amadurecida, que seja capaz de desempenhar seus devidos papéis e viver coerentemente com os valores e princípios que professa [...] (Farias, 1990, p. 284)

Madre Clélia, em sua proposta pedagógica, difundida pela Congregação em suas diversas instituições educativas, deixava claro o conceito de moral, de ética, que envolvia suas regras disciplinadoras. Sua preocupação era que fossem dados às crianças sólidos princípios éticos e religiosos que as formassem, permitindo-lhes discernir o bem do mal, a verdade do erro (FARIAS, 1990, p. 284).

Assim, ao matricular suas filhas no colégio, as famílias tinham ciência da formação educacional à qual as alunas estariam submetidas: “Porque os pais entendiam que a educação da mulher era mais acurada nos colégios católicos.” (ex-aluna Liliam)

Entre 1950 e 1960, o colégio oferecia cursos de jardim de infância, primário, ginásial e formação de professores. “O objetivo do colégio era formação de professoras. Quem tinha idéia para outros cursos deveria se encaminhar para outras escolas, onde houvesse científico e clássico. A idéia da época era essa.” (ex-aluna Elizete)

Quanto ao curso primário, recebia alunos do sexo masculino e feminino: “Fiquei dois anos no Colégio Madre Clélia, 1º e 2º ano primário. Portanto fui alfabetizado lá. Lembranças são poucas. Só sei que as irmãs tinham muita disciplina e elas passaram isso para nós.” (ex-aluno José Luiz).

4.4 O currículo e o desempenho dos docentes

Nos relatos das ex-alunas, observamos que havia uma vigilância constante não só para as alunas, mas que se estendia ao corpo docente. No que diz respeito à preparação das aulas e à preocupação em cumprir programas pré-estabelecidos pela Congregação, a ordem era muito rígida. Como afirma Foucault,

Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância; [...] os circuitos da comunicação são os suportes de uma acumulação e centralização do saber; o jogo de sinais define os apoios do poder; a totalidade do indivíduo não é amputada, reprimida, alterada por nossa ordem social, mas o indivíduo é cuidadosamente fabricado, segundo pontos de uma tática de forças e dos corpos (FOUCAULT, 1983, p. 190).

A partir da análise de documentos que configuram o currículo no Colégio Madre Clélia, foi possível observar o modelo de aluna que se quis formar naquele contexto, naquela época. Entendemos, então, que o currículo não é um elemento atemporal, mas possui uma história, assinala épocas de acordo com as formas específicas de organização da sociedade na qual esteja inserido.

O currículo era composto de conteúdos que possibilitariam o maior alcance dos objetivos educacionais. Tais objetivos encontravam-se refletidos na proposta de Educação das irmãs do Colégio e de acordo com as prescrições do Regimento Interno.

4.4.1 Disciplinas básicas de formação geral do Colégio Madre Clélia

Ao analisarmos o programa das disciplinas, além de conteúdos amplos e enciclopédicos, havia uma grande preocupação em trabalhar bem as disciplinas de ensino, para que as alunas assimilassem o máximo de conhecimentos.

De um modo geral, as aulas eram preletivas e duravam sessenta minutos. Segundo o relato de algumas professoras e alunas, durante a explicação do assunto as alunas deveriam ficar atentas e em silêncio, e depois faziam exercícios, as tarefas. Os cadernos eram recolhidos para serem avaliados. Notamos que, apesar da utilização de vários recursos didáticos — painéis, mapas, excursões, visitas a laboratórios —, de uma maneira geral, as práticas pedagógicas se centravam na figura do professor, delineando assim os contornos de

uma pedagogia tradicional, com ênfase na memorização dos conteúdos, o que, de certa forma, era predominante naqueles tempos.

Conforme o depoimento da professora do Curso Normal, Maria Helena, os conteúdos das disciplinas pedagógicas eram desenvolvidos através de pesquisa com indicação bibliográfica, exposição de trabalhos, painéis e debates, além de aulas expositivas.

4.4.1.1 Português

Em relação ao conteúdo de Português os clássicos da literatura eram valorizados, além de desenvolver o gosto pela leitura e escrita, que, de certa forma, desenvolvia a capacidade de analisar os estilos e outras leituras. Na biblioteca da escola havia os livros indicados para leitura e análise. Assim, ao mesmo tempo em que o colégio reconhecia o valor do conhecimento, preocupava-se também com a formação de suas alunas no sentido de fornecer uma identidade, de definir o que é melhor de acordo com a concepção de feminilidade vigente no colégio.

Preocupava-se, também, com a grafia correta das palavras, sintaxe e boa caligrafia: “A gente percebe que todas as alunas daquela época têm facilidade para escrever. Havia muita interpretação de texto. Exigia-se muito naquela época”, afirma a ex-aluna Lucia Helena.

Havia também um grande interesse pela prática pedagógica da leitura silenciosa, em busca de uma perfeita compreensão. Interessante observar que, no conteúdo de Português, a poesia era um recurso pedagógico muito utilizado: “Até hoje me lembro de algumas poesias que decorei na época. Inclusive uma poesia em francês.” (ex-discente Antônia)

Os erros de linguagem nas provas eram computados por todos os professores, nas diferentes disciplinas.

4.4.1.2. Matemática

Quanto ao ensino de matemática os professores deveriam fazê-la uma matéria atraente, tendo em vista que muitas alunas não sentiam gosto pela disciplina: “De todas as matérias, eu tinha horror de matemática, sou mais pelas humanas.” (ex-aluna Claudia)

As aulas de matemática são assim lembradas pela ex-aluna Amanda:

Eu me lembro muito bem das aulas de matemática com a Irmã Lourdes. Ela chegava com aqueles olhos azuis espertos e ninguém piscava. Ela virava de repente para a lousa e, se você não prestasse atenção, ela ficava nervosa. Tínhamos medo de errar, por isso que a matemática era um “bicho de sete cabeças” para mim. Mas eu aprendi muito com ela.

Todo conteúdo era estudado nos livros de Matemática de Osvaldo Sangiorgi. Segundo a ex-aluna Paula, “resolvia-se muitos exercícios de fixação; provavelmente, além dos que constavam nos livros a professora inventava outros”.

4.4.1.3 Ciências, Geografia e História

Quanto ao estudo das disciplinas de Ciências, Geografia e História, a instituição, por meio de seus docentes, procurava estimular as alunas a realizar pesquisas em variadas fontes, de forma que o conhecimento científico pudesse ser expandido, dentro dos limites dos livros didáticos utilizados pelas religiosas. Apesar de a Educação Religiosa não ser muito vinculada à expansão das ciências, havia espaço para o seu desempenho.

4.4.1.4 Línguas estrangeiras

No ensino das línguas inglesa e francesa, preocupava-se em desenvolver a leitura, a compreensão de texto e a fluência verbal, estimulando as alunas desde o início a bem falar, bem pensar e bem escrever. Com o ensino das línguas estrangeiras, permitia-se a visualização de outras culturas com suas diferentes expressões de vida. Havia assim a

preocupação de criar um sentimento que se estendesse para outras pessoas, para a sociedade e para o mundo.

Quanto ao ensino do latim este justificava-se

por ser a língua própria da civilização européia, da filosofia, da moral e por ser a mãe da maior parte das línguas modernas. Estudar latim era entrar em contato com as letras e as ciências. Os sábios, os filósofos e os doutores escreviam em latim, a ciência se compunha de palavras latinas. Como se isso não bastasse, estudar o latim era imprescindível porque consideravam-no a língua da igreja da fé e da liturgia (PASSOS, 1995, p. 140).

Além dessas justificativas, outra razão para o ensino da língua latina no Colégio Madre Clélia era o fato de a Igreja ter todos seus livros cristãos e seus rituais em latim.

4.4.1.5 Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto

Essas matérias tinham uma atenção especial, porque elas deveriam ser trabalhadas no intuito de desenvolver qualificativos que a sociedade exigia das mulheres da época: saber pintar, bordar, costurar.

A ex-aluna Sônia, hoje artista plástica, assim se expressa:

Pintei muito. Cantei em uma sala linda com um piano magnífico e tive aulas de flauta, piano e canto. No teatro fui uma vez um carneirinho, o que me traz uma lembrança linda. E também fui regente de um coral numa apresentação no cinema. Nas aulas de Trabalhos Manuais as alunas aprendiam pintura, tricô, crochê, bordado, desenho artístico, confeccionavam álbuns.

E completa seu depoimento assim:

As aulas de artes para mim foram uma semente para minha busca profissional. O colégio me ensinou muito, a poética das tintas, da arquitetura, visto que a imensidão do espaço me abria as portas para uma imaginação infantil que ainda vive em minha memória e que, talvez, colabore para minha produção artística. A arte me foi apresentada de uma maneira maravilhosa.

Essas matérias visavam desenvolver o senso estético, o bom gosto e o interesse pelas belezas puras que advêm da alma; elas se constituíam em um estudo mais

importante para a educação das alunas do que outras disciplinas, como Ciências ou Geografia; procuravam formar nas alunas uma verdadeira noção do belo e do bem, que as acompanharia para toda a vida.

Como relata a ex-aluna Ligia:

Lembro-me das aulas de música, onde aprendíamos as primeiras noções da escala musical. Lembro-me também do coral. Cantávamos nas festividades cívicas e religiosas na cidade e em alguns municípios próximos. Cantávamos músicas sacras nas missas solenes em homenagem ao santo padroeiro da cidade ou em qualquer outra solenidade da igreja. Era muito envolvente.

No currículo do Curso Normal constava a disciplina Desenho Pedagógico, que foi lembrada pela ex-aluna Ligia: “Até hoje, tenho o caderno do Curso Normal. Nas aulas aprendíamos a fazer desenhos pedagógicos que nos auxiliariam mais tarde como professoras.”

4.4.1.5 Educação Física

Nas aulas de Educação Física não havia um estímulo para cuidar do corpo para tê-lo bonito, isto é, como algo a ser mostrado. Os exercícios físicos eram vinculados à saúde.

Desse modo, as aulas de Educação Física, as recreações e os jogos em geral, serviram para controlar os impulsos e para formar uma postura de acordo com os objetivos do colégio.

O Madre Clélia tinha amplas áreas de lazer. Nelas eram realizados diversos jogos, promovia-se competição esportiva com alunas de outro estabelecimento de ensino. O Colégio participou de campeonatos estaduais com sua equipe de voleibol, principalmente na década de 1960.

4.4.1.6 Ensino religioso

O ensino religioso no Colégio Madre Clélia ultrapassava o mero ensino da religião católica. Esse ensino estava inserido nos vários aspectos da vida escolar das alunas. “A gente rezava muito. Todo dia no início de aula. Havia festas religiosas que impregnavam todas as nossas ações do dia-a-dia. Como no mês de junho, mês do Sagrado Coração de Jesus. Também no mês de maio, Mês de Maria.” (ex-aluna Mônica)

Como descreve a ex-aluna Miriam:

O mês de outubro era direcionado às missões. As campanhas da fraternidade, que eram as campanhas das “Missões”, a gente vendia rifa na classe mesmo, de doce, de alguma coisa, que era sorteada ali mesmo. E no recreio a representante de classe levava refresco para vender aos outros alunos para angariar dinheiro para as missões. Nas missões, a classe que arrecadava mais dinheiro tinha direito a um pic-nic depois. Era muito legal.

Recorda ainda:

A primeira sexta-feira de cada mês, tinha missa. Nós assistíamos missa e sempre tinha uma atividade interessante. Inclusive no internato tinha uma sobremesa diferente. Assistíamos uma missa com uniforme de semigala, sem boina, mas blusa de manga comprida. Era bem interessante. Nós comungávamos. Era bem comemorado. Na época do Sagrado Coração de Jesus, em junho, era colocado na porta da classe um coração de cetim vermelho acolchoado de algodão com uma quantidade de espinhos de laranja. Quando comungávamos, íamos lá e tirávamos um espinho e colocávamos na alça do uniforme.

Portanto, a religião era ensinada de maneira forte e dogmática, para que as alunas aprendessem os princípios morais, além de procurar comprometê-las com os deveres do que seria um “bom cristão”. Os dogmas eram explicados de forma a fazer com que as alunas se convencessem da necessidade de acreditar neles e isso era muito importante, porque os dogmas representavam a fonte de toda a moral cristã e da cultura sacra e litúrgica. De acordo com Passos, que trabalhou com educação de meninas em convento, “O estudo do dogma era tido como caminho para revelação de Deus e de suas obras. [...] devia aprender tudo o que fosse possível sobre Deus a fim de evitar que as tendências de interpretações erradas sobre o seu governo se fixassem em suas mentes.” (PASSOS, 1995, p. 138)

A avaliação do Ensino Religioso não era dada somente pelo conteúdo, que era direcionado mais à catequese, mas pela participação nos rituais como missas, campanhas,

etc. As normalistas, ao final do curso, recebiam Diploma de Catequistas, isto é, poderiam ministrar aulas de religião. “Para receber o diploma de catequista, tínhamos que fazer estágios, dando aula de religião nas escolas públicas ou aulas de catecismo na igreja, preparando crianças para a primeira comunhão”, recorda a ex-aluna Mônica.

Convém notar que fazer caridade era um complemento das aulas de religião. A Irmã Hercília relata que havia um “trabalho de promoção humana e espiritual, com alunos e pais de alunos, angariando material e dinheiro para ajudar famílias pobres da Vila Brasil, bem como a catequese e orientação da comunidade cristã”. Aliás, desde o século XIX que as práticas da caridade afiguravam-se como um complemento indispensável para a imagem da mulher cristã. Os benefícios que a caridade traz não atingem somente quem é o objeto dela, mas também aquele que a pratica. Assim, as alunas do Colégio Madre Clélia eram estimuladas a desprenderem de si e a doarem-se ao próximo. Dentro dessa visão, procuravam se redimir dos próprios pecados, engrandecendo-se perante Deus e ao próximo. Essa postura deveria ser observada pelas discentes em todos os momentos das práticas escolares: na prece, no trabalho e durante toda a vida.

Observamos assim que o Colégio Madre Clélia, tendo por base a concepção de educação de sua fundadora, disponibilizava grande parte de seu tempo escolar à instrução religiosa, construindo uma sólida base para a vida cristã de suas alunas.

Notamos também que o comportamento das alunas era considerado como aspecto fundamental nas práticas escolares. Além da aquisição de conhecimento e do aprofundamento nas disciplinas, o Colégio exigia das alunas atitudes e gestos sóbrios, éticos e moralmente destacáveis perante a sociedade.

4.4.1.7 Disciplinas Específicas do Curso de Magistério

O objetivo do curso Colegial do Madre Clélia era, como já vimos, no Capítulo 2, a formação de professores primários. Ao analisar as disciplinas que compunham sua grade curricular, notamos que o Colégio seguia o currículo oficial estabelecido na legislação vigente, como apresentado na Figura abaixo, que constava da página 4 da Caderneta escolar das alunas.

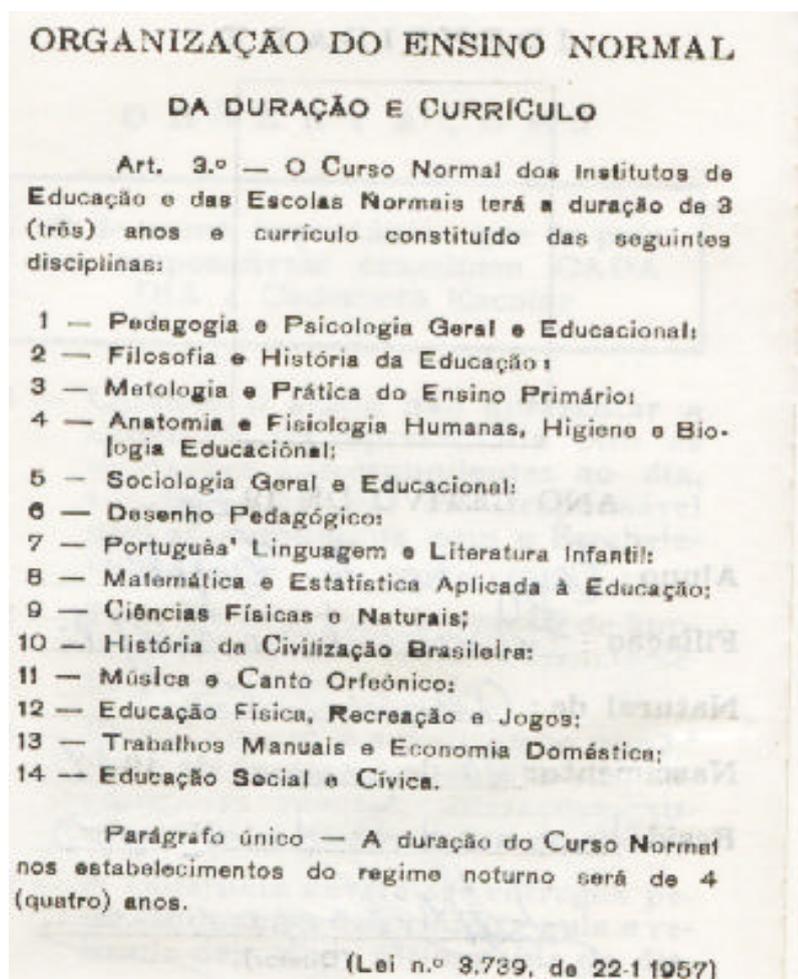


FIGURA 8 - Currículo Oficial do Curso Normal

O currículo, de modo geral, baseava-se no estudo de Humanidades, Ciências, Letras, Artes e Ensino Religioso, com ênfase na formação ética e religiosa das alunas.



FIGURA 9 - Alunas normalistas pesquisando na Biblioteca do Colégio Madre Clélia (1965).

A indicação bibliográfica, para realização de pesquisas, era composta de autores famosos, segundo a ex-professora do Colégio Maria Helena, como Almeida Junior A. M. Aguayo, Ary Lex, Imideo G. Nérici, Lanny Dorin, Lorenzo Luzuriaga, Paul Monroe, Robert Woodworth, Rui Aires Bello, Teobaldo Miranda Santos. Na entrevista, a professora lembra ainda que “trabalhava com fichas e indicava a bibliografia”.

A formação das alunas, baseada nesses pensadores da área educacional, mobilizou em algumas o gosto pela profissão docente. A ex-aluna Lílian assim se expressa:

Foi aí que se iniciou de maneira efetiva a minha paixão pelo magistério, profissão que abracei e pela qual luto até hoje, já que faço parte de um grupo de estudiosos que entende ser necessário construir a identidade profissional do professor, para que ele seja valorizado, como o profissional chave na sociedade do conhecimento que estamos construindo.

A competência educacional que ocorria no Colégio compunha-se também de outras habilidades, que extrapolavam o currículo formal. Enriquecia-se de conhecimentos úteis à vida profissional de uma professora e à vida doméstica de uma mãe de família.

A ex-aluna Paula lembra:

A educação ali no Colégio Madre Clélia foi uma educação completa. Tínhamos uma disciplina que era Educação para o Lar. Ali a irmã dava como dicas até descascar batatinha. Ela explicava tudo a respeito da organização de um lar, teoricamente tudo. Como lavar roupa, cozinhar, etc. Tinha aulas de bordado, confecções de roupa de bebê, aulas de puericultura, como cuidar de um recém-nascido e mais a parte de educação profissional. Acredito que todas as alunas do Colégio Madre Clélia se deram bem como profissionais da educação. Todas usaram bem o diploma e se saíram bem. A grande maioria está atuando na área do magistério. E também não ficaram só no Magistério, fizeram curso superior.

A aprendizagem na esfera privada exigia o cuidado com os filhos. A ex-aluna Tereza menciona: “Não esqueço que no ‘normal’ tínhamos as matérias Puericultura e Economia Doméstica. Aprendíamos desde a confecção de roupas para o bebê, até dar banhos. Cuidar da casa e lidar com o orçamento doméstico”. Como complemento dessas disciplinas, as alunas confeccionavam um álbum, onde era registrado o desenvolvimento da criança desde o período da gestação até a adolescência, nos aspectos físico, emocional, intelectual e sócio-econômico. Buscava-se também pesquisar a literatura especializada e realizar visitas à Santa Casa e ao Posto de Saúde no setor de pediatria.

A Coordenadora Pedagógica dos colégios do Estado de São Paulo mantidos pelas Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus revela o objetivo dessa educação maternal da época e, com clareza, afirma a separação entre a educação desejada para o gênero feminino e o masculino nas instituições religiosas católicas de 1950 a 1960. Aliás, a Igreja Católica era contra a co-educação:

Era também a forma como se concebia a educação na época: as meninas, nas Instituições Religiosas femininas, e os meninos com os Religiosos. Pretendia-se que a menina fosse ‘verdadeiramente feminina’, com marcas também de ‘prendas domésticas’, a leal companheira do marido, a mãe carinhosa e cuidadosa em seu lar, muito embora nada disto era explicitado.

No entanto, em termos de uma identidade profissional, o Colégio Madre Clélia de Adamantina parece ter tido êxito. Para a ex-aluna Carmem, da primeira turma de formandas do Curso Normal, e que ainda atua no magistério, “foi um curso muito bom e nunca encontrei dificuldades no desempenho profissional”.

Vemos assim que o aparato disciplinar e pedagógico da instituição concorreu para a formação de mães preparadas para enfrentar com idoneidade os desafios do lar, o desempenho de suas funções de esposa e mãe. Ao mesmo tempo, preparou-as para serem profissionais da educação, cujo prêmio maior era o reconhecimento social na esfera pública.

4.5 Educação sexual

A educação sexual não constava no currículo escolar, tanto das escolas religiosas, como das laicas. Sobre o ensino desse tema pouco se falava. As escolas incumbiam a família desse compromisso e silenciavam-se sobre o assunto, considerado um tabu. Pelos depoimentos, vemos que se tratava de um tema excluído pelo Colégio Madre Clélia.

Na década de 50 a 70, a orientação sexual se fazia esporadicamente, não de forma sistematizada. Creditava-se à família esse compromisso, muito embora a escola se mantivesse atenta e vigilante em todos os aspectos. Oferecia-se, conforme os casos, textos, livros referentes ao assunto aos alunos e famílias. Palestras também eram promovidas com a finalidade de colaborar (Irmã Luiza Catharina, Coordenadora Pedagógica).

A ex-aluna Lucia Helena afirma sobre a educação sexual:

Era inexistente. Esta questão tinha um enfoque repressivo. Era muito mais informação, quase que punitiva do que informativa. Ficaram muitas coisas a desejar, mesmo porque a época era outra, você não ouvia falar em liberdade sexual. Era tudo ordenadinho. Era muito diferente de hoje. Naquela época (final da década de 50), a gente aceitava isso como coisa normal.

Como é possível verificar pelos depoimentos, tratava-se de um tema silenciado pela escola e pela família. O assunto “sexo” na escola só era apresentado de acordo com as “leis” das ciências biológicas.

O domínio do corpo, o exercício do autocontrole e a contenção dos gestos marcavam, de maneira geral, as práticas cotidianas. Desse modo, em relação aos preceitos da religião católica, o corpo era algo que deveria ser resguardado, preservando sua “boa imagem”.

4.6 Política e Educação no Colégio Madre Clélia

Vale aqui ressaltar que os fatos políticos não eram questionados em sala de aula. Como afirma a aluna Elizete, em seu depoimento, “O Colégio não formou uma cidadã crítica da vida social e política. Não era essa a preocupação do Colégio.” Desse modo, o posicionamento da instituição quanto aos fatos políticos da época eram diversos e polêmicos, permanecendo silenciosos no interior de suas normas conservadoras. Tradicionalmente, havia um pacto entre o ensino fornecido pela Igreja Católica e o Estado brasileiro.

Nos idos da Revolução de 1964, por exemplo, quando a Igreja, a família e o Estado marcharam nas ruas das cidades do Brasil, Adamantina também esteve presente, através da doação de “ouro para o bem do Brasil”. O Colégio Madre Clélia também participou dessa manifestação, via engajamento de seus docentes e discentes, como relata a ex-aluna Sofia:

Me lembro perfeitamente que em 31 de março de 1964, fui ao colégio e quando tomei o trem das 17:15 para voltar para minha cidade (Parapuã) havia muitos policiais na estação e as pessoas pareciam assustadas. Começamos a comentar isto (eu e algumas colegas) e uma pessoa (acredito que um homem) chegou até nós e nos disse para calarmos, porque algo de muito grave estava acontecendo no Brasil. Só mais tarde compreendi o significado daquele dia: a deposição de Jango Goulart e o início da ditadura que durou décadas.

Recorda ainda a ex-aluna Miriam sobre o mesmo acontecimento histórico:

Não ouvimos muito rádio. Na época da revolução de 64 víamos as Irmãs muito sérias. Houve uma procissão onde todos rezavam. Ficamos interadas porque o comentário era que os comunistas podiam tomar conta do Brasil. Eles comiam criancinhas e a igreja e o colégio poderiam ser os primeiros a serem tomados. Essas conversas eram entre as alunas, já que as irmãs não falavam sobre o assunto.

Havia um discurso propagado no colégio de que o comunismo não era bem visto e via-se nitidamente sua incompatibilidade com a Igreja Católica e com seus princípios.

A ex-aluna Lígia assim expressa a censura que existia no colégio a esse respeito: “As irmãs não falavam em política, mas minha família sim. Então, eu estava por dentro dos acontecimentos políticos. Eu sentia falta dessa conversa por parte da escola dentro

de um espírito crítico.” Como visto, nem sempre as famílias que possuíam filhas na instituição comungavam dos mesmos princípios educativos, no entanto, talvez por falta de opção ou motivos diversos, mantinham-nas no Colégio.

4.7 Avaliação do processo educativo do Colégio Madre Clélia

O processo de avaliação era qualitativo e quantitativo. Consistia-se de provas dissertativas e objetivas e apresentação de trabalhos de pesquisas. Os exames eram tanto orais quanto escritos. No aspecto qualitativo, eram analisadas as atitudes e o interesse pelas atividades propostas:

Todo mês tinha prova. Em julho era exame, peso oito. Tinha que tirar cinco no exame escrito e oral. Se tirasse dez no exame escrito, estaria isento do exame oral. No final do ano, era peso sete. O exame era escrito e oral e depois, segunda época, e se não conseguisse nota na segunda época, era reprovado. Se faltasse um décimo, reprovava. Não havia meio termo, era bastante rígido. As provas do curso normal eram mais subjetivas. Nesse tipo de prova a aluna não sabia que nota tinha tirado (ex-discente Miriam).

De modo geral, as entrevistas feitas mostram que as alunas acreditavam que todo esse rigor na avaliação conceitual tinha como objetivo fornecer-lhes a melhor preparação possível para o mercado de trabalho.

Os exames, no entanto, eram muito temidos pelas alunas, pelo caráter formal capaz de comprovar a competência dos professores ou a incapacidade das alunas.

As alunas tinham medo do fracasso nas provas e exames, que era alimentado nas práticas pedagógicas e na vivência diária. Elas deveriam estar sempre atentas às solicitações de suas mestras, aos deveres e às obrigações. Para Luckesi, “O medo é um fator importante ao processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações supostamente indesejáveis.” (LUCKESI, 1995, p.24)

Os professores, tanto as irmãs quanto os leigos, eram considerados donos de um saber verdadeiro e as alunas que se distinguissem no rendimento eram prontamente elogiadas. O elogio as estimulava.

A entrega dos boletins por parte da coordenação era preocupante para as alunas. Elas sentiam que, se as notas estivessem abaixo das expectativas suas e de seus pais, receberiam castigos e reprimendas.

Vemos então que o exame torna-se o centro do processo, no qual as alunas eram, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de poder, sujeito e objeto do saber.

É interessante notar que a adoção, por parte da Administração do Colégio, da prática de realizar leitura das notas mensais obedecia a um ritual e reafirma a idéia de que o poder disciplinar estava firmemente incorporado à rotina da instituição.

4.8 Premiação

As irmãs do Colégio, como professoras, lançavam mão de alguns mecanismos de emulação, como o de premiar as alunas mais estudiosas e disciplinadas.

No final das atividades escolares, esses prêmios eram dados em festividades abertas aos familiares e à comunidade local.

Na memória da ex-aluna Mônica essas lembranças ainda estão bem presentes:

As alunas recebiam notas pelo comportamento e aproveitamento. Todo mês vinha na caderneta as notas e sua classificação no aproveitamento. Para as primeiras colocadas os pais eram comunicados através de um cartão de HONRA AO MÉRITO. No final do ano, por ocasião das colações de grau, as alunas classificadas em primeiro lugar de cada série eram chamadas no palco e recebiam uma medalha de honra ao mérito, numa cerimônia que era muito prestigiada pelos pais e pela comunidade adamantinense.

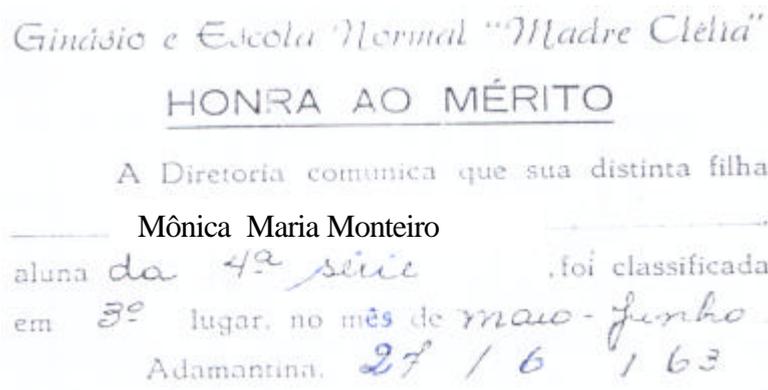


FIGURA 10 - Cartão de Honra ao Mérito

No exemplo acima, vemos a posição conquistada pela educanda, que guardou o cartão de “HONRA AO MÉRITO” (Figura 10) dado aos pais como símbolo de sua adequação à educação desejada pelas famílias, pela Instituição e pela sociedade.

O processo de premiação no Colégio Madre Clélia sempre existiu como um princípio pedagógico que difere muito de outras instituições educativas laicas. Para essas, “não havendo premiação ou competição, as alunas poderiam admitir suas limitações e defeitos, assim como manifestar o prazer por novos conhecimentos e atividades que envolviam a sociabilização” (RIBEIRO, 1996, p.85).

Segundo a ex-aluna Luciana, “havia premiações, também para melhor classe da escola, eram oferecidos passeios, piqueniques em fazendas, o que deixava as alunas da classe eufóricas”. Quanto às alunas das outras, provavelmente, essa atitude despertava frustração, desapontamento, tristeza, etc.

4.9 Regras disciplinares na rotina da escola

As regras disciplinares no Colégio Madre Clélia eram claras. Os pais e as alunas tinham pleno conhecimento das normas do regulamento do Colégio, o qual deveria ser seguido à risca, sob pena de castigos ou até mesmo retirada da escola.

Em consulta ao regimento interno da instituição, constatamos os rigores disciplinares (Anexo E). Assim, por exemplo, dentre as obrigações gerais, a aluna deveria conformar seus hábitos, gestos, atitudes e palavras aos preceitos da boa educação. Tinha como deveres aplicar-se com diligência ao estudo, comparecer pontual e assiduamente às aulas e às demais atividades escolares. Tratar com urbanidade e respeito os professores e colegas, não danificando o edifício, as instalações, o material didático e os livros da biblioteca. O decoro e a disciplina eram condições imprescindíveis para a permanência no colégio e fora dele. O artigo 4 do Regulamento interno, que constava na página 5 da Caderneta Escolar das educandas, revela tais aspectos em relação à construção das representações desejáveis sobre o cotidiano das meninas.

Não permanecer nos corredores durante as aulas e os intervalos e não promover, a qualquer hora, distúrbios dentro do estabelecimento ou em suas imediações. Embora a Diretoria decline de toda responsabilidade com relação às alunas, quando fora do estabelecimento, reserva-se, contudo, o direito de zelar pelo bom nome do Colégio, podendo assim eliminar a aluna que se torne indesejável por causa do seu mau procedimento fora do Colégio. Por exemplo: brigar nas proximidades do colégio, usar palavras ou modos irreverentes, estacionar nas imediações, etc.

Apesar das regras rígidas do regulamento, as ex-alunas entrevistadas têm boas lembranças desse tempo. Seus sentimentos acerca da vida no internato têm pontos em comum: “foram anos de intensa aprendizagem e muito felizes”, diz Luciana. “Fui a primeira interna, e este fato trouxe-me uma visão muito feliz desse período, pois adorava estar lá”, relembra Cláudia. “O colégio interno da época era o ápice da educação de uma jovem. Era o sonho de toda família poder ter uma filha no colégio interno. Então as famílias, em sua maioria, iam a busca desse status”, afirma Miriam.

A rotina do internato começava cedo e a aplicação das regras também:

Às seis e meia, éramos acordadas ao som da oração “Ave Maria” que a irmã responsável ia rezando enquanto acordávamos. Depois íamos pro lavatório. Descíamos pra capela, rezávamos e depois tomávamos o café da manhã. No refeitório cada interna tinha um armário com alimentos extras que traziam de casa. (Luciana)

Notamos que havia uma “ritualização” do cotidiano, no qual cada aluna sabia seu lugar, seus deveres e suas tarefas. Miriam relata que:

Ao meio-dia, quando terminava a aula, íamos pro lavatório, lavar as mãos, o rosto. Descíamos todas juntas para o almoço. Depois do almoço nós tínhamos um recreio. Aí voltávamos para a sala de estudo. O pessoal que estudava à tarde ia para as salas de aula e os demais iam para a sala de estudo-biblioteca. A Irmã ficava no tablado observando-nos e nós ficávamos em nossas mesas. Aí nós tínhamos aquele horário diversificado, quem faz pintura, piano, acordeão, esportes. Os horários, tudo certinho.

Os banhos eram realizados de uma forma pudica e ordenada. Nenhuma aluna via o corpo de suas colegas. A troca do vestuário era feita em cabines fechadas.

Lá pelas 17h começava o banho, era por ordem de número. A única coisa que era exigida no banho era o chinelo. Não tinha roupa própria. A gente entrava no banheiro, levava a roupa e pendurava. Naquela época, não havia essa de sair enrolada na toalha. Saía vestida de dentro do banheiro. Trocávamos e descíamos para a oração e para o jantar. Depois do jantar ficávamos lá embaixo. Aí era a hora que tínhamos livre. Depois voltávamos para a sala de estudo até 20h e 30min e 21h (Miriam)

Para as oitenta internas, os quatro dormitórios eram divididos por faixa etária. Para cada grupo de internas havia uma irmã responsável, que observava e controlava as atitudes das internas. As camas eram individuais e ficavam enfileiradas. Havia armários para guardar objetos pessoais, que iriam ser usados durante a semana. As irmãs colocavam sobre a cama de cada aluna interna as roupas íntimas de uso diário. O restante ficava guardado no roupeiro geral do colégio. Cada aluna possuía um compartimento individual, que ficava ao encargo de uma religiosa a quem elas deviam solicitar o que precisassem. Não possuir bens que diferenciasse uma aluna da outra era uma regra de instituições normativas: “É uma característica das instituições despojar o interno de seus bens e substituí-los por objetos fornecidos pelo estabelecimento ou por ele definidos.” (GOFFMAN,1990, p. 28, apud PASSOS, 1995, p. 200) O Colégio Madre Clélia não fugia a essa regra.

De acordo com as normas da Instituição, as alunas admitidas tinham de aceitar totalmente os princípios estabelecidos, que consistiam na adequação às normas morais, aos princípios disciplinares e à aceitação das determinações, dentre as quais o que levar para o

colégio: “Vinha uma lista para levar de enxoval: lençóis, colcha, pijama, meias, toalhas, etc.”, diz a ex-aluna Claudia.

A disciplina era rígida no dormitório. O silêncio tinha de ser respeitado e não se podia deixar nada fora do lugar. Antes de descerem para a capela, de manhã, as alunas deixavam as camas feitas.

A oração, para Madre Clélia, era fundamental em todas os momentos de atividades. A aluna Luciana lembra: “No internato rezava-se antes das tarefas, depois das tarefas, antes do banho, antes das refeições; rezava-se muito.” Aliás, fazia parte das práticas de ensino confessional “formar a jovem na doutrina cristã mediante o exercício da oração e da meditação. De acordo com Madre Clélia, a religião é a verdadeira base do edifício educativo moral; sem a religião, a educação (especialmente da mulher) permanece falha para sempre [...]” (FARIAS, 1990, p. 283)

O modo como a religião era disseminada, as repetidas orações, além da leitura do Evangelho, nos mostra que tal rotina era estabelecida e cumprida desde o primeiro dia de aula e repetia-se ao longo do ano: “A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.” (FOUCAULT, 1983, p.137) Desse modo, o tempo disciplinar instituía *o que, como e quando* fazer, estabelecendo o que era proibido ou permitido, num jogo de poder que permeava os atos das pessoas que ali conviviam.

O controle do tempo ao lado do controle do espaço era também um elemento fundamental que fazia parte das preocupações das irmãs do Colégio Madre Clélia. O tempo escolar era totalmente preenchido com variadas atividades, representando a expressão maior do rigor disciplinar. Assim, o dito popular “cabeça vazia é oficina do diabo” era constantemente reavivado nos ambientes internos. A ex-discente Cláudia relembra: “Ficávamos ocupadas o dia todo, tínhamos normas, tínhamos horário para acordar, deitar,

comer, fazer tarefas, lazer.” Não havia o cultivo do ócio, o tempo era administrado para tarefas educativas.

De fato, o que se passa nessas instituições escolares é a preocupação com o emprego do tempo e do espaço. Vemos, então, períodos de aula, recreios, horas de estudo, momentos de oração e reclusão, horários de alimentar-se, de tomar banho, de dormir. Enfim, ações repetidas e refeitas diariamente, nas quais o que tem maior destaque é o relógio.

As egressas, de modo geral, em seus relatos fizeram várias referências em relação à normatização que se repetia todos os dias. A ex-aluna Mônica lembra: “Nós chegávamos, brincávamos um pouco, batia o sinal, agrupávamos em fila. Rezávamos e íamos para a sala de aula. Cada uma no seu lugar, todas uniformizadas [...]”. Essas lembranças ainda estão muito vivas na memória da ex-aluna Antônia:

Chegávamos mais cedo na escola para jogar queima. Quando batia o sinal a irmã responsável me procurava, todos os dias, e entregava-me o folheto “Oferecimento do Dia” para que eu lesse em voz alta. Todas em fila em silêncio absoluto ouviam com atenção. Depois da leitura eu sempre ouvia a Irmã Júlia dizer: ‘Perfeita sua leitura’, eu gostava de ouvir. (Anexo F)

A ex-discente Antônia rememora em sua entrevista o prazer de receber um elogio. A organização, de característica militar, fazia parte da entrada das educandas no estabelecimento. Amanda afirma que havia uma série de detalhes que não escapavam dessa ordenação: “Formávamos filas indianas, por ordem de tamanho. Rezávamos. Depois seguíamos para a sala de aula. Se alguma aluna chegasse fora do horário, não era permitida sua entrada no recinto. Voltava para casa. Os sinos cronometravam tudo.”

Por esses relatos, percebemos que as irmãs estabeleciam critérios rígidos e disciplinadores muito claros a serem seguidos. Como afirma Foucault: “A ordenação por fileiras, no século XVIII, começava a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar, filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios: colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova [...]” (FOUCAULT, 1983, p.134).

Vale ressaltar que esses alinhamentos serviam para que cada aluna, no futuro, como mães e professoras, desenvolvessem as habilidades de autocontrole e postura, de maneira precisa e ordenada: “Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma ordem.” (FOUCAULT, 1983, p. 135)

De maneira geral, podemos afirmar que os olhares atentos e cuidadosos das irmãs a suas alunas contribuíam para que o poder fosse mantido e seus objetivos educacionais fossem alcançados.



FIGURA 11 - Pátio interno do colégio (1966)

No Colégio Madre Clélia, a disposição das salas e dos corredores, dos dormitórios coletivos e dos banheiros foi concebida de forma a permitir a observação constante de toda a movimentação das alunas. (Figura 9)

Não era permitido conversar em sala de aula. A atitude das alunas devia ser silenciosa e respeitosa, para com as colegas e professores. As filas deveriam ser perfeitamente organizadas, os conteúdos das disciplinas contidos nos cadernos deveriam estar sempre em dia, assim como as tarefas.

É interessante observar que a punição não era sugerida pelas religiosas aos pais, e sim acionada como ordem de comando: “é preciso” tinha o significado de privar a aluna de uma atividade muito desejada na sociedade adamantinense na época: os passeios públicos, local de sociabilidade e troca de olhares e de afetividades. Hoje, é provável que a punição recaísse sobre o uso da Internet, ida a “baladas”, *shoppings*.

4.9.1.1 Aceitação ou não das regras disciplinares

Convém notar que algumas alunas percebiam com mais clareza que obedecer e aceitar as regras não era assim tão dignificante, quanto haviam aprendido. Embora continuassem obedecendo por medo ou seguindo a tradição por respeito às pessoas, admiravam as companheiras que tinham a coragem de se rebelar: “Havia alunas que iam contra algumas regras que a gente achava injustas. Meninas corajosas que sabiam se expressar bem”, diz a ex-aluna Amanda. Já Lígia afirma: “Minha turma não aceitava certas ordens, por exemplo, mandar de volta para casa, caso atrasássemos um minuto, ou se o uniforme não estivesse no comprimento exato.”

Revela ainda a egressa Elizete:

Quando, por algum motivo de desobediência às regras, a irmã responsável reunia minha turma para fazer um sermão, cada uma então criava um tique nervoso (por exemplo: passar a mão no cabelo sem parar), para justificar o motivo da rebeldia, como se fôssemos meninas problemas. Era somente provocação, uma maneira de ir contra as regras em geral.

4.10 O espaço das salas de aula e a autoridade do professor

Os espaços destinados à sala de aula foram recordados pelas alunas como lugares organizados e metódicos, onde o professor era a autoridade máxima. Não se permitia a interferência das alunas nem questionamentos abertos sobre as questões levantadas durante a preleção dos docentes. Cabia às alunas respeitá-los, sem questionar ou fazer qualquer ‘ressalva’ em relação à sua postura: “Todas as vezes que o professor entrava na sala nós

ficávamos de pé para recebê-lo, e se, por ventura, durante a aula, entrasse uma outra irmã ou professor, devíamos nos levantar para recebê-lo.” (Elizete) (Figura 13)



FIGURA 23 - Sala de Aula do Curso Normal – 1963

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

É conveniente relatar que na organização dos espaços a seqüência é um outro elemento muito importante, isto é, como determinadas organizações espaciais se constituem de uma maneira e não de outra: “A história real de vida dos lugares mostra que os objetos são inseridos num meio segundo uma ordem, uma seqüência, que acaba por determinar um sentido àquele meio.” (SANTOS, 1997, p. 125 apud MOURA, 2002, p. 90)

Nesse sentido, a partir das intencionalidades que direcionam a ocupação dos espaços escolares, podemos perceber que além da identidade social ser constituída, constituem-se também as identidades individuais das pessoas que por ali circulam.

No contexto do grupo em que convive, o indivíduo está entre dois pólos na formação de sua identidade. Um torna-o espelho do social, o outro acende a chama de sua individualidade. Todos somos, ao mesmo tempo, universais e singulares. Pertencemos ao mundo e à nossa “tribo” com seus ritos, regras e controles.

De certo modo, as alunas do Colégio Madre Clélia percebiam o julgamento de suas ações e sabiam as conseqüências das que pudessem estar fora das regras do colégio: “Mas havia também lugares dentro da escola que despertavam muita curiosidade das alunas, pelo fato de que eram proibidos, por exemplo: a clausura onde as irmãs moravam.” (Luzia)

É interessante notar que, mesmo com tanta vigilância, havia a burla. As religiosas, que se desdobravam para controlar os espaços escolares do colégio, encontravam resistência de algumas internas que conseguiam quebrar a norma. Nesse período, as alunas começavam a se interessar pelo sexo oposto. O desejo de ver os rapazes provocava a quebra da disciplina vigente no colégio. Uma dessas ocasiões ocorria depois do jantar. Exemplo dessa contravenção é relatada pela ex-aluna Miriam:

No internato nós nos trocávamos e descíamos para a oração e para o jantar. Depois do jantar ficávamos lá embaixo. Aí era a hora que tínhamos para distrair. As meninas maiores tinham seus paquerinhas. Juntávamos em um bolo de meninas, ficávamos rodando como se estivéssemos cantando, conversando em volta do muro. Porque aí tinha um buraquinho. Então a gente ficava por ali para poder conversar com alguém. Era um meio de nos comunicar com o mundo lá fora. Mas sem grandes problemas. Não havia delator. Assim as irmãs nunca ficavam sabendo.

Como visto, nem sempre as religiosas conseguiram espontaneamente educar dentro das regras estabelecidas. Nesse relato fica evidenciada não apenas a contravenção, mas também a cumplicidade entre as internas em manter práticas revolucionárias e subversivas à ordem imposta. O desejo de fazer parte do “mundo lá de fora” rompia barreiras cotidianamente.

4.11 O uniforme

O vestuário deveria estar sempre em ordem: “Havia muita exigência com o uso do uniforme. A saia era toda pregueada. Sem alças para normalistas, com alças largas para alunas do curso ginásial e primário. Nas festividades usava-se camisa de mangas longas e luvas.” (Mônica).

Tal padrão de uniformidade exigida tinha como objetivo fazer com que as alunas se assemelhassem ao máximo. Internamente não se permitia, pelo menos na aparência física, que houvesse distinção entre elas. Por outro lado, na esfera pública, o uniforme marcava a representação social quando evidenciava sua posição de instituição educacional de elite. Pelo uniforme escolar elas representavam externamente o Colégio. Ele tinha que ser único, no tecido, no comprimento, na cor, nos acessórios e impecável, pois todo ele refletia o espírito do colégio. (Figura 14)



FIGURA 14 - Alunas do curso primário com uniforme do dia-a-dia.

Saia abaixo do joelho. Era necessário ajoelhar para ver se a saia ficasse rente ao chão senão a irmã (em especial a Irmã Maria José) desfazia a bainha. As que gostavam de mostrar um pouco mais as pernas tinham que enrolar a saia na cintura, assim que deixa vam os muros do colégio... (Liliam)

Sendo assim, havia muita preocupação por parte das irmãs com o uniforme, já que ele identificava o Colégio Madre Clélia, considerado uma escola de valores.

Como teoriza o lingüista italiano Umberto Eco (apud MONTEIRO, 1998), “o vestuário é comunicação”, e é por meio dele que os jovens expressam sua personalidade.

Havia ainda o uniforme de gala, usado nas festas, composto de meia lisa, camisa de manga comprida, luvas, saia pregueada, com alças largas, gravata, boina e sapato colegia: “O uniforme tinha o comprimento exato. Não se podia usar saia um pouquinho mais curta. As meias brancas tinham que ser lisas. O sapato colegial com vinco em cima. Era bastante rígido.”(Elisa) (Figura 15)



FIGURA 15 - Foto oficial da 9ª turma de formandas ginásianas (8ª série do Ensino Fundamental), usando o uniforme de gala. (1963)

Com o tempo, as mudanças ocorreram, em especial no uniforme do dia-a-dia. A camisa passou a ter mangas curtas, sem a gravata, e a saia passou a não ter as alças largas; as meias, brancas por muitos anos, passaram a ser pretas. As alunas também mudaram

seu comportamento. Procuravam criar atitudes de resistência às regras: “Um dia, eu e minha turma fizemos um boicote, colocamos meias pretas em protesto contra as meias brancas. Claro que as irmãs não gostaram. Nesse dia levamos até máquina fotográfica para registrar a ousadia.” (Amélia)

O uniforme esportivo causava constrangimento às alunas quando o colégio participava de campeonatos, porque se mostrava inadequado e desconfortável. Elas eram proibidas de usar bermudas como as demais equipes. A saia, confeccionada em brim pesado, dificultava a movimentação na quadra, enquanto as demais equipes, que usavam bermudas, tinham mais mobilidade. Isso prejudicava o desempenho nos jogos, mas não impedia que as alunas fossem vencedoras. (Figura 16).

A ex-aluna Dulce relata:

Nós éramos a única equipe que participava dos campeonatos estaduais sempre de saia. Quando a gente chegava em São Paulo, fomos várias vezes, 3 ou 4 anos, ‘lá vem aquela equipe de saia’. Era comprida, depois foi ficando mais curta, depois pregueada, saia-calça, short por baixo de uma sainha aberta. Mas foi uma época muito boa. Eu joguei até 1969.



FIGURA 16 - Equipe de voleibol do Colégio Madre Clélia (década de 60)

Esse depoimento é confirmado pela ex-aluna Luzia:

Tínhamos problemas com o uniforme de esporte, jogávamos voleibol. A equipe era muito boa, tínhamos que jogar com saia branca de brim pesado. Depois inventaram uma camisa listrada de tecido grosso. A gente ficava com vergonha, porque, quando íamos ao campeonato, as outras equipes iam com *short*. Esse tabu demorou muito para ser derrubado.

Como já observamos, um dos aspectos interessantes do ensino confessional é a preocupação com a disciplina e a formação moral, bastante vivas em sua concepção de educação. Essa postura disciplinadora era recomendada aos mestres, que não permitiam às alunas que conversassem nos corredores e nem durante as aulas. Ao que tudo indica, as regras eram cumpridas e plenamente alcançadas, como afirma a ex-professora Maria Helena: “Não havia problemas de disciplina, os regulamentos da escola eram cumpridos quanto à pontualidade, horário, uniforme, frequência, atendimento a prazos etc.”

4.12 Recreio

Como se preocupava em desenvolver o ser humano em sua totalidade, corpo e alma, o colégio prestigiava os esportes, as recreações e os exercícios físicos em geral. Existia o recreio das 10 horas da turma da manhã e o das 15horas da turma da tarde.



FIGURA 17 - Grupo de alunas internas em momento de descontração. [1962?]

No recreio a gente saía. As menores iam brincar de queima, pega-pega, lenço-atrás, pingue-pongue, depois que tivessem lanchado. As maiores ficavam nos grupinhos fofocando, passando notícias em dia, porque em sala de aula não tinha a menor chance. Era só no recreio. O recreio parecia que não era tão curto como o de hoje. Acho que era de meia hora. Tinha cantina que vendia refrigerante, sorvete, doces. (Luciana) (Figura 17).

Os recreios mais prolongados eram os das internas, que ocorriam logo depois do almoço e após o jantar: “Depois do jantar ficávamos lá em baixo. Aí era a hora que tínhamos. As meninas tinham paquerinhas e as irmãs não conseguiam saber quem era. Não tinha delator. Havia um ditado entre nós: ‘O bom malandro não chia, dá o troco.’ (Miriam)

Esse é o tipo de lealdade que se desenvolve entre os indivíduos que vivem em situação de internamento. A fim de fazer frente à normatização existentes na instituição, eles desenvolvem um tipo de cultura baseada em códigos, em acordos, e em cumplicidades que servem para protegê-los. Por outro lado, apesar de existirem “dedos duros” a tendência dos internos é a de respeito aos códigos criados, por medo de tornarem-se malvistas. Desse modo, os recreios eram aqueles momentos de fazer alguma transgressão e o momento das brincadeiras, de gastarem suas energias represadas (GOFFMAN,1990, apud PASSOS, 1995, p. 221).

Os exercícios físicos eram bastante estimulados para as internas. Além de ser boa para a saúde do corpo, a recreação alegrava a vida do internato e, de certa maneira, fazia com que as alunas gastassem mais energias, não as utilizando como desejava a filosofia educacional das religiosas, em “maus pensamentos e transgressões”.

4.13 Grêmios estudantis

Com relação ao grêmios estudantis e atividades extraclasse, Antonia, ex-aluna, assim se recorda: “Acho que o Grêmios foi um dos pontos mais significativos da aprendizagem. Além de reforçar ao aluno que estudar faz com que ele se sobressaia, ajuda também na sua auto-estima e na sua interação e participação com o grupo.” Sobre o mesmo fato, a ex-aluna Suzana relata: “Invariavelmente tínhamos compromissos com atividades extraclasse, oportunidade em que nossa espontaneidade se manifestava com maior ênfase.”

A diretoria do grêmios era escolhida por meio de eleições anuais. O departamento cultural do grêmios promovia apresentações todos os meses com a participação das classes. Nesses momentos, as alunas tinham oportunidade de demonstrar suas habilidades artísticas, através do teatro, da declamação, do canto e do solo instrumental. As apresentações

dos esquetes despertavam a curiosidade, como lembra a ex-discente Cláudia: “Eu participava do grêmio, havia teatrinhos curtos, satirizando professores e alunos ou qualquer coisa que estivesse em voga na época (anos 60). Eram momentos de muita descontração.”

4.14 Festa junina

A festa junina (Figura 18) era famosa pela organização, apresentação de quadrilhas e participação da comunidade. Era uma festividade em que as alunas, as religiosas e os professores se sentiam mais próximos. O rigor e a disciplina eram afrouxados; como afirma Passos:



FIGURA 18 - Festa Junina - As meninas usavam roupas masculinas para caracterizar o casal. (1965)

As festas e as cerimônias institucionais, em geral, representam um momento de liberalidade e de solidariedade, onde o mundo dos dirigentes e dos dirigidos se aproximam e até se interpenetram. Eles podem comer juntos, conversarem mais natural, realizarem tarefas em comum (GOFFMAN,1990, apud. PASSOS, 1995 p. 224).

Terminada a festa, a disciplina e o rigor da instituição eram restabelecidos.

4.15 – Formatura

A cerimônia de formatura do Curso Normal era muito prestigiada pela família e comunidade adamantinense, o que demonstrava a confiança na formação recebida pelas futuras professoras. (Figura 19)



FIGURA 19– Formatura do Curso Magistério -1963

Nessas oportunidades, como já mencionamos, as alunas classificadas em primeiro lugar de cada série recebiam medalhas de “Honra ao Mérito”.

4.16 Desfile

O desfile do Colégio nas festividades cívicas era considerado *hors-concours* e aguardado com ansiedade pela comunidade adamantinense, que esperava apreciar o resultado da educação esmerada das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.



FIGURA 20 - Fanfarra do Colégio Madre Clélia (1964)

O desfile do colégio, que tinha a melhor fanfara, a marcha perfeita e o uniforme de gala como destaques, não decepcionava a sociedade. (Figuras 20 e 21)



FIGURA 21 - Desfile: alunas com as bandeiras dos Estados (1965)

As alunas tinham conhecimento dessa expectativa e era o momento desejado de exibir seu *status* educacional, quando desfilavam garbosamente pelas ruas principais de Adamantina.

4.17 Amizades

De modo geral, pelas entrevistas, é possível afirmar que havia as “panelinhas” nos recreios, mas também um grande entrosamento entre as alunas internas e externas. Essas relações revelam um alto nível de cumplicidade na burlagem das regras disciplinares: “Lembro-me com saudades das minhas amigas ‘As Cosmos’, inseparáveis! A obsessão em invadir a clausura, tomar o refresco, comer as bolachas da sala dos professores. Enfim tudo no sentido de ferir as normas estabelecidas.” (Amélia)

Convém salientar que as amizades feitas na época do colégio foram muito mencionadas pelas ex-alunas. Havia um ambiente de camaradagem e de respeito mútuo. Essas amizades são sempre lembradas e revestidas de muita importância.

De acordo com a depoente Leda, a dedicação das irmãs e o isolamento próprio da vida religiosa foram considerados como responsáveis pela afetividade que reinava no colégio. “Não esqueço da Irmã Lívia, da Irmã Lourdes e da Madre Berchmans.”

Por outro lado, segundo a ex-aluna, havia a possibilidade de algumas amizades adquirirem nuances mais fortes. Entre as entrevistadas, tivemos um relato sobre possíveis relações homossexuais dentro do colégio. Esse era um comportamento nada aceitável pela instituição e pela sociedade em geral. No entanto, foram esses casos duvidosos que possibilitaram algumas alunas a tomar conhecimento de outras opções sexuais, como afirma a ex-aluna Sofia: “Foi no período do colégio que fiquei sabendo que havia lesbianismo, porque vi um relacionamento desse tipo, embora disfarçado.”

Segundo as regras institucionais, as alunas eram vistas como iguais. No entanto, segundo depoimentos de algumas delas, a realidade era outra: “Havia grupinhos de meninas mais ricas, algumas preferidas pelas irmãs” (Amanda), o que denota diferenciação social e econômica: “Havia grupo de alunas ‘mais ricas’ que procuravam se isolar ou as que deduravam as ocorrências para as irmãs”, relembra a ex-aluna Sofia.

Fátima, uma ex-aluna que recebeu bolsa de estudo em troca de serviços domésticos para as irmãs, relata com amargura a diferença de tratamento entre criadas e educandas ricas: “Eu fui interna bolsista, isto quer dizer, que eu estudava e trabalhava em troca de estudo. Até aí tudo bem. Seria uma vida normal como qualquer garota que hoje em dia trabalha e estuda. Mas o contexto era bem outro, e havia uma discriminação latente e clara”.

Notamos por esses depoimentos que, embora a contribuição financeira para a instituição não estivesse explícita, havia um tratamento diferenciado. Essa contradição, porém, não afetava o andamento e o objetivo da escola, que se propunha a dar às alunas uma boa formação moral e intelectual.

Todos esses mecanismos, amizade, estímulos, vigilância, valorização da cultura eram meios de fazer com que as alunas se adaptassem à instituição e aceitassem os princípios transmitidos.

4.18 Diretoras

Para exercer o cargo de direção dos colégios mantidos pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus era exigido que a pessoa fosse uma religiosa. O mesmo não ocorria na contratação de professores, que poderiam ser católicos ou não, mas deveriam, como já mencionado, assumir os valores professados pela instituição .

Fizeram parte da direção do Colégio no período estudado as Irmãs: Imaculada Gulin, Berchmans Zuchetto e Olívia Santarosa.

A primeira Superiora e Diretora do colégio Madre Clélia foi a Irmã. Berchmans, que atuou por dez anos (1952-1962). As entrevistadas relembram que, apesar do rigor da instituição, a Irmã. Berchmans era bem-humorada. Sua alegria contagiava, seu bom humor, sua descontração, até hoje são lembradas pelo povo da cidade e pelas ex-alunas:

(Figura 17)

Uma pessoa humana cuja sensibilidade a respeito da vida a tornava uma pessoa com atitudes modernas e acalentadoras. A Madre Berchmans ensinava a mães como lidar com seus filhos, como fazer comidas saudáveis. Às famílias com muitos filhos estudando no colégio, ela se esforçava em conceder uma bolsa de estudo, com grande atenção e ternura. (Amanda)

Esse pensamento se repete no depoimento abaixo:

O que me cativou muito foi a Irmã Berchmans, a maneira de ela ser e a abertura que ela tinha com os alunos. Enfim, a amizade que ela oferecia. A década de 60 foi uma década de grandes mudanças, mas no final. Quem estudou nessa época em colégios religiosos acho que não teve a sorte que eu e todas as demais que estudaram no Colégio Madre Clélia, de ter essa liberdade. Acho que ela foi uma pessoa iluminada. Era tudo assim contemporizado, não era uma vigilância, era companheirismo. (Claudia)



FIGURA 22 - Madre Berchmans e suas alunas.

Pelo relato dessas ex-alunas, nos dez anos em que a Irmã Berchmans esteve na direção do colégio, seu espírito lúcido e criativo influenciou toda uma geração com atitudes corajosas e inovadoras, e estimulou suas alunas a acreditar em si próprias, a ter fé na vida e em Deus.

4.19 Corpo docente do Colégio Madre Clélia

O Colégio Madre Clélia, além das irmãs professoras, contratava docentes religiosos e leigos dos sexos masculino e feminino. Entretanto, há de se ponderar o seguinte: o professor poderia não ser católico, mas deveria ter um perfil humano e ético.



FIGURA 23 - Alunas do Curso Normal e seus professores. (1965)

O professor deveria ser um profissional que comungasse com a filosofia da escola, uma filosofia humanista cristã, cujo princípio básico era caracterizado pelo pleno respeito ao ser humano, como ser livre e responsável.

Conforme relembra a Irmã Coordenadora Pedagógica sobre o perfil desse profissional:

O professor, neste período, deveria ter competência técnica e assumir os valores professados pela Instituição. Dele se esperava o cumprimento do dever: pontualidade nos horários, na execução dos programas, nos compromissos burocráticos internos, no testemunho de vida dentro e fora da instituição. [...] A seleção do corpo docente inicialmente de forma muito simples, através de entrevista; com o passar do tempo começou-se a buscar informação sobre a pessoa e o profissional, além do *curriculum vitae*.

O professor Fernando, do Curso Normal, afirma que as exigências para ser docente eram: “Que tivesse formação profissional, registro na matéria e experiência no ensino do curso em que iria lecionar.”

Ao observarmos a documentação que se refere aos programas de ensino, notamos que a equipe pedagógica tinha grande segurança ao elaborar seus currículos, organizar os saberes escolares e distribuir carga horária. Essa segurança quanto aos programas refletia-se no alto conceito que a sociedade adamentinense tinha do Colégio “Madre Clélia”.

Ao corpo docente eram oferecidos, esporadicamente pequenos cursos, encontros para partilhar experiências e estudos de subsídios educacionais.

Ao que parece, os professores deixaram marcas na memória de suas alunas.

Boas e más!

Optamos por transcrever a poesia “Fim de Curso”, composta por uma ex-aluna e publicada no jornal semestral do Grêmio “O MADRE CLÉLIA”, de outubro de 1959³⁸, pois ela transmite a idéia de como as alunas viam seus professores no desempenho de suas funções e revelando suas características.

Fim de curso

Geni P.

Quando passarem os anos. E onde estiver – não sei, Hei de lembrar com saudades, Os dias que aqui passei.	As voltas com matemática, Ir. Lourdes vou rever. Ah! Que matéria difícil! Que custoso aprender!	Quando os verbos franceses Eu tentar coordenar Vou recordar a Ir. Livia E o seu jeito de falar.
A Madre Superiora, Que a lembrança guardará, Quando na classe chega Sorrindo – ah! Que será!	Quando for necessário Caligrafia usar. Vou lembrar a Ir. Lucília, O Português a ensinar	E, logo diante da História, Ir. Adriana vou ver. Com todo o seu eruditismo, Até que é bom aprender.
Sempre que no Sacrário, A Jesus adorar Vou lembrar a Ir. Vitória, Questionário a vistoriar.	Então já muito importante, O Inglês for escrever. Os testes da Ir. Luízinha, Com saudades vou rever.	No silêncio de um Templo Se um belo hino ouvia Tocando o “harmoniozinho” A Ir. Esther a sorrir
Sempre que da natureza A pujança admirar. Vou lembrar a Ir. Helena, Ensinando a desenhar.	Como gosto de Ciências Vou, química estudar. A D. Maria Lúcia, Hei então de recordar	As minhas mestras queridas Toda a minha gratidão, Os meus agradecimentos, Que eu deixo de coração

A letra dessa poesia evidencia algumas passagens do cotidiano escolar do Colégio Madre Clélia, bem como as posturas escolares vivenciadas pelas educandas e

³⁸ “O Madre Clélia”, Adamantina: v.1, n.2, out. 1959, p. 4. (fotocópia)

educadores, bem como a assimilação ou não do conhecimento veiculado nas diferentes disciplinas.

4.20 Encerramento das atividades de ensino

Tanto quanto pudemos investigar, apontaremos algumas razões que motivaram o encerramento das atividades de ensino no Colégio Madre Clélia, em 1978. A primeira é de ordem financeira. O Colégio era subsidiado, além das mensalidades das alunas internas e externas, pelas bolsas de estudo, e quando necessário, pela mantenedora da instituição: “Cada colégio da Congregação do Sagrado Coração de Jesus deveria se manter e colaborar com as obras assistenciais mantidas pelo Instituto, como asilos para idosos, religiosas e religiosos aposentados, educandários, ação missionária entre outras.” (Irmã Geralda Maria Gonçalves).

Irmã Geralda, responsável pela tesouraria, que permaneceu no colégio durante 16 anos e atuou por oito como tesoureira, justamente no período mais difícil, afirma ainda:

Tínhamos bolsas de estudo, mas a maioria das alunas pagava, o que entrava, dava certinho para pagar professores, água, telefone e os gastos com a manutenção. Não tinha sobra [...] Os pais naquela época tinham muita dificuldade. Eles moravam nas fazendas e tudo era muito difícil. Quando os pais não podiam pagar com dinheiro, pagavam com mantimentos. Aí, eu não comprava mantimentos.

O encerramento das atividades de ensino se deu em 1978, segundo a Irmã Geralda: “Por questões financeiras. Não podíamos competir com o Estado, onde os alunos não pagavam nada [...]”.

As dificuldades financeiras começaram quando

Os alunos foram estudar nas escolas oficiais por serem gratuitas e também, a decadência econômica das famílias. O internato fechou, pois surgiram escolas em todos os municípios e as alunas não precisavam mais sair de sua cidade. (Irmã Ângela Sbrissia)

O ensino público nas décadas de 1950 e 1960 em cidades de pequeno porte era de qualidade e mantinha um bom corpo docente. No caso específico de Adamantina isso se evidenciava. Os professores que atuavam nas escolas públicas começaram também a lecionar no Colégio Madre Clélia. Depois de um tempo de co-existência das instituições religiosas pagas e instituições laicas e gratuitas, os pais sentiram que não precisariam mais pagar para ter uma escola de qualidade para os filhos, como lembra a ex-aluna Miriam:

O Colégio foi terminando na época, quando iniciou a contratação de professores não religiosos. O nível do Estado também era bom, competitivo e as garotas pressionavam os pais para estudarem na escola mista. E os pais, observando que os professores que lecionavam no Estado eram os mesmos do Colégio, então, por que pagar? Eu acho que foi por aí que as coisas foram se acabando.

Essa foi uma das razões das dificuldades financeiras que o colégio sofreu, que apesar dos esforços e iniciativas, não impediram a interrupção de suas atividades de ensino.

Foi neste período que surgiram as escolas particulares de ensino médio que visavam também preparar seus alunos para o vestibular.

Durante 27 anos, as Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus atuaram no ensino formal, formando várias gerações, num total de 470 professoras normalistas, segundo relação arquivada na Diretoria Regional de Ensino de Adamantina.

Nesse período, o Colégio Madre Clélia recebeu diferentes denominações. De 1951 a 1955, Externato Madre Clélia; em 1952, Ginásio Madre Clélia; de 1957 a 1959, Escola Normal Livre Madre Clélia; de 1960 a 1968, Colégio Madre Clélia, e de 1969 a 1978, Instituto de Educação Madre Clélia.

A partir de 1979, extinto o Colégio Madre Clélia, funcionou apenas o Educandário Madre Clélia, cujo objetivo era acolher meninas órfãs ou abandonadas, na faixa etária de zero a 18 anos, em regime de internato e semi-internato (1996). Essa instituição de caridade veio responder de forma concreta aos apelos sócio-pastorais da comunidade adamantinense.

4.21 Ressurgimento do Colégio Madre Clélia

Assim como sua fundadora, Madre Clélia, que se viu privada da instituição durante 12 anos na Itália, o Colégio Madre Clélia de Adamantina ficou desativado durante 23 anos. Entretanto, como sua fundadora, ressurgiu em 2002, com a denominação Colégio Madre Clélia Merloni.

As razões dessa retomada são assim expressas pela Vice-Provincial:

Há alguns anos a Madre Provincial e o Conselho Provincial, vêm fazendo estudo. Foi feita uma pesquisa, um levantamento de dados aqui em Adamantina pela Irmã Coordenadora Pedagógica e a equipe de educação. Isto foi sendo estudado, esperando a hora, e nós acreditamos que a hora chegou. Este ano, em maio, a Madre Provincial e o Conselho reunidos em São Paulo decidiram pela reabertura do Colégio tendo em vista as reivindicações e a aceitação da população. Então consultamos todos os órgãos administrativos da sociedade, ex-alunos, pais e chegamos a conclusão que devíamos reabrir o Colégio, mas não desativar o Educandário, porque é algo importante, para nós e a sociedade. Foi um pedido do Juiz de Direito da Vara da Infância e Juventude, Dr. Donizete Aparecido Pinheiro da Silveira, e que déssemos um novo tratamento ao Educandário, com formação profissional, atendendo de modo especial o adolescente. Tanto o Colégio como o Educandário terão vida autônoma, no mesmo espaço físico.



FIGURA 24 - Reabertura do Colégio Madre Clélia Merloni, em 10/03/02.

Ao fundo se vê registrado o ideal pedagógico de Madre Clélia: “Educar é uma obra de amor.”

A atual responsável pela comunidade religiosa e diretora do Colégio Madre Clélia Merloni de Adamantina, Irmã Hélia Sange Rodrigues Moreira considera a reabertura:

Um grande sonho. Com grande esperança e entusiasmo para começar este trabalho tanto quanto foi no passado, com sucesso e reconhecimento da sociedade. Acredito que o sucesso se deve ao trabalho das pioneiras. Se nós estamos começando bem é sim fruto do trabalho que elas lançaram no solo adamantinense. Os pais que nos procuram já conhecem a tradição das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus em educação. Acreditam no nosso trabalho.

Em 10 de março de 2002, o Colégio retomou suas atividades educacionais, com Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª série). Até a presente data (2003), recebe cerca de cem crianças na faixa etária de um ano e meio (maternal) a sete. A continuidade nos próximos anos será de forma gradativa; se houver interesse da comunidade, o colégio poderá oferecer até a 8ª série do Ensino Fundamental a partir de 2004. (Figura 6)

CONCLUSÃO

Para analisar e evidenciar a formação oferecida pelo Colégio Madre Clélia de Adamantina, uma instituição de ensino católica, às moças de classe mais favorecida, procuramos obter um grande número de informações, a fim de compreender, como a intencionalidade dos processos educacionais da mulher no contexto do Colégio estavam de acordo com os anseios da sociedade e também da concepção de sua fundadora, que dispunha de uma sólida base para vida cristã de suas alunas.

A origem deste trabalho surgiu ao se constatar que não havia estudos aprofundados acerca da participação histórica do Colégio na educação de Adamantina e da região da Nova Alta Paulista.

Por um lado, devido à sua importância na memória individual e coletiva, buscamos resgatar sua história (processo de criação, instalação e transformações) e sua cotidianidade, para entendermos a educação oferecida pelas Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Por outro, pela sua singularidade e clientela específica que atendeu durante o período de 1950 a 1978, com ênfase no período de 1950-1965, em sua maioria procedente de famílias formadas por proprietários agrícolas que deram origem ao comércio, à indústria e à elite política local.

Visamos também, através deste estudo preencher a lacuna existente na história das instituições escolares locais, contribuindo para a produção de conhecimentos que possibilitem outras perspectivas e evidenciem a importância dos colégios, quer públicos quer privados, no contexto da educação nacional.

Nesse sentido, observamos que a educação no Colégio Madre Clélia destinava-se a dois caminhos: preparar a aluna para ser uma excelente dona de casa, boa esposa e mãe de família e ser profissional do magistério.

O modelo de mulher segundo os padrões vigentes foi disseminados nas práticas cotidianas, na maneira de agir das pessoas que ali conviviam. Verificamos que a

disciplina rigorosa, os conteúdos curriculares intencionalmente organizados, o ritual dos exames, enfim, todos esses atos contribuíram para a formação da mulher.

Para melhor entendermos esse processo educativo, procuramos resgatar no primeiro capítulo a trajetória de fatos da História da Educação no Brasil do período proposto pelo presente estudo, de 1950 a 1965. De modo especial, enfocamos o embate político e ideológico entre católicos e liberais, ou seja, a luta de interesses entre os defensores do ensino privado e do ensino público. Analisamos também como foram encaminhadas as discussões que culminaram com a aprovação da Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O texto dessa Lei concilia os interesses acima mencionados, estabelecendo os mesmos direitos de ministrar ensino aos estabelecimentos de ensino particulares e assegurando-lhes recursos sob forma de subvenção.

Nesse capítulo, ainda, buscamos expor as razões da criação do município de Adamantina, cuja produção de café favoreceu a implantação da indústria e do comércio. Tal fato provocou transformações de comportamento social e político dos adamantinenses, que viram na instalação do Colégio Madre Clélia a possibilidade de proporcionar uma educação que preparasse a mulher para atuar tanto na esfera privada quanto na pública, através da educação.

No segundo capítulo, tratamos da educação feminina no Brasil. De maneira geral, no período colonial, pouco se escreveu sobre a condição da mulher. Nesse sentido, constata-se que havia pouco interesse em educar as mulheres. As idéias de Portugal, de tradição ibérica, trazidas para a colônia, consideravam a mulher um ser ignorante e inferior, que vivia sob as ordens do marido, que as tratava com superioridade.

A mulher branca de elite limitava-se da casa à igreja. Somente nos conventos é que ela adquiria um espaço para atuar.

A partir de 1809, com as transformações decorrentes da urbanização, da penetração do capitalismo e do mercado exterior, a oligarquia percebeu que não era mais possível manter suas filhas no mesmo grau de ignorância que viviam. A educação feminina começa a exigir uma atenção especial. No entanto, havia apenas uma educação voltada para a socialização das mulheres, não para sua profissionalização. Somente com a “feminização do catolicismo”, com a Igreja investindo na educação feminina, é que a mulher começa sua emancipação social.

Ainda no segundo capítulo procuramos traçar um perfil da educação das mulheres educadas por religiosas. O objetivo dessas escolas era acordar a mulher à luz da ciência e, principalmente, a vida da fé, para que fossem capazes de transmitir os valores do catolicismo conservador na família e na sociedade.

Nesse capítulo, desenvolvemos também um rápido histórico do curso do Magistério, onde se notifica que no início do século XIX começavam a ser criadas as primeiras escolas normais e que, em 1954, 86,79% dos concluintes do curso eram mulheres.

Devido à base intelectual veiculada nas Escolas Normais as alunas tinham um certo prestígio; nas Escolas Normais religiosas esse prestígio era mais acentuado. As escolas normais auxiliaram as mulheres na elevação do nível cultural e também na profissionalização.

No terceiro capítulo, procuramos evidenciar o Colégio Madre Clélia, com um breve histórico sobre a vida de Madre Clélia, fundadora da Congregação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, cujo ideal pedagógico era “Educação é obra de amor”.

A educação feminina foi uma constante preocupação na vida de Madre Clélia, o ideal dessa educação para ela seria educar as jovens com sabedoria para que pudessem estar no governo de uma família com inteligência e maturidade.

Ainda no terceiro capítulo, procuramos resgatar a origem do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, que é italiano e que nasceu no fim do século XIX.

Em 1900 o impulso missionário traz ao Brasil as seis primeiras religiosas. Passados 103 anos, aproximadamente 700 religiosas atuam em dez Estados brasileiros e prestam serviço nas áreas de Educação, Saúde, Evangelização, Promoção Humana, Catequese e Formação. Sob o lema "A caridade de Cristo nos impele", as Irmãs Apóstolas, através do seu serviço missionário, dão continuidade ao grande sonho de Madre Célia, que é "levar o amor do Coração de Jesus a todas as pessoas". Desde o início, Clélia Merloni não colocou limites geográficos aos serviços de suas filhas para o Reino de Deus. Elas estão presentes em doze países.

Em Adamantina, as Apóstolas desenvolveram suas atividades na área da educação de 1951 a 1978. Em 1979 iniciam uma nova obra, de caráter assistencial e promoção humana, acolhendo meninas na faixa etária de zero a dezoito anos.

No quarto capítulo, analisamos o cotidiano partindo de sua conceituação, pois, é ele que traz o universo onde as personagens transitam em um determinado momento de suas vidas. Procuramos entender pelos depoimentos pessoais de que maneira as alunas assimilaram os valores veiculados pela instituição através das práticas escolares.

Nesse sentido, dirigimos o olhar para o espaço projetado para que essas vivências ocorressem. No Colégio Madre Clélia, a organização dos espaços expressava sua intencionalidade e seus objetivos educacionais, fundamentados nos princípios evangélicos e na filosofia humanista cristã.

Não se pode perder de vista a história dos espaços fechados — disciplinares e disciplinarizantes — dotados de uma série de limites (físicos, estruturais, mobiliários e

outros) para que possamos compreender melhor a escola enquanto espaço de relações, quase sempre autoritárias e desiguais. Percebemos, assim, a escola contribuindo para a formação do autocontrole de suas alunas. Desde cedo aprenderam, nas várias séries e ciclos, nos espaços ocupados, nas filas, nas turmas, nas salas, na hierarquia e no currículo, a estabelecerem seus próprios limites.

Nesse capítulo ainda traçamos em linhas gerais como foi desenvolvido o processo educativo nos seus diferentes aspectos: filosofia educacional, currículo, avaliação do desempenho escolar, regras disciplinares (prêmios, castigos), organização do espaço das salas de aula, o corpo docente, direção. Outros aspectos considerados foram: amizades, atividades extracurriculares que envolviam a escola e comunidade e o grêmio estudantil.

Uma vez realizada toda essa trajetória do Colégio Madre Clélia, que buscou dar às suas alunas uma formação que as distinguissem no cenário social, quer no desempenho da maternidade quer como profissionais do magistério, os resultados obtidos neste estudo nos revelaram que muitas cumpriram os dois papéis de mãe e professora, respondendo aos seus próprios anseios como os da família, da Igreja e da sociedade. A maioria das entrevistadas, ao prosseguir os estudos, buscou cursos pedagógicos, como Filosofia, Pedagogia, História, Geografia e Letras.

No entanto, algumas ultrapassaram essa expectativa, atuando em diferentes áreas do conhecimento, como escritora, advogada, jornalista e artista plástica.

Pela análise dos documentos e depoimentos, podemos considerar que o Colégio Madre Clélia, ao estabelecer um padrão de comportamento, deixou marcas indeléveis em suas ex-alunas.

Finalmente, concluímos que este estudo possibilitou maior compreensão do papel atribuído ao ensino católico em Adamantina, assim como da contribuição e influência da congregação do Sagrado Coração de Jesus na formação da mulher adamantinense e da região.

O colégio permanece vivo para a maioria das alunas, que foram sujeitos desta pesquisa. As memórias dos depoentes permitiram o acesso a informações que, de certa forma, foram fundamentais para entender a formação ministrada, apresentada de várias maneiras, exprimindo as contradições próprias de qualquer processo de ensino.

No entanto, observamos que, em virtude da amplitude de nosso objeto de estudo, outras faces estão por serem desvendadas. Ao mesmo tempo, ao visualizarmos outros caminhos a percorrer, entendemos que não se encerra aqui nosso percurso de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J.S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998 (Prismas).

ARANHA, M.L.A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AZZI, R. **Trajetória da educação católica no Brasil (1844-1944)**. Apresenta idéias sobre a educação católica apoiada pelo Estado (1922-1944). Disponível em: < <http://www.eduline.com.br/aec/trajetoria/introducao.html> > Acesso em: 20 ago. 2003.

BASSANEZI, C. **Virando as páginas, revendo as mulheres: revistas femininas e relações homem-mulher, 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BLOCH, M. **Apologia da História: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUFFA, E. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____; NOSELLA, P. **Schola Mater: a antiga escola normal de São Carlos (1911-1933)**. São Carlos: UFSCar, 1996.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. 5.reimp. São Paulo: UNESP, 1992.

CARVALHO, I. M. **Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas: histórico de suas realizações**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

CASTILHO, M.L.R. **Os colégios das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus no estado de São Paulo (1927-1945)**. 2000. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 30., 1992, Itaici. **Educação, igreja e sociedade**. São Paulo: Paulinas, 1992.

CUNHA, B. C. (Org.). **Centenário de fundação do instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus**. Bauru: EDUSC, 1997.

CURY, C.R.J. **Ideologia e educação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DEL PRIORE, M (Org.); BASSANEZI, C. (Coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

ENCICLOPÉDIA Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

ESCÓSSIA, Fernanda. Século XX liberou as mulheres. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 set. 2003, Caderno Especial 1. O Brasil do Século XX, p. 30.

EVANS, R. **Em defesa da História**. Lisboa: Atividades Editoriais, 1997 (Temas e debates).

FARIAS, P. **Clélia Merloni mãe e mestra**. 1986. 349 p. v.1 Tese (Doutorado em Filosofia) Pontifício Atheneo “Antoniano”- Faculdade de Filosofia – Instituto Psicopedagógico de Roma. São Paulo: Loyola, 1990.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Alfabetização de pessoas de 5 anos e mais. doc**. Adamantina: IBGE Agência de Adamantina, 2000. Documento de texto. 124 Kb. 01.01.2000. 1 disquete, 3 ½ pol. Acesso em: 15.07.2003.

_____. **Gráfico de Adamantina.xls**. Adamantina: IBGE Agência de Adamantina, 2001. Planilha eletrônica. 18 Kb. 18.07.2003. 1 disquete, 3 ½ pol. Acesso em: 18.07.2003.

GENI, P. Fim de curso. **O Madre Clélia**. Adamantina, v. 1, n.2, out. 1959.

GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOMES, A. A. **Limites da ciência e da ética: dilemas do pesquisador**. Presidente Prudente:[s.n.], 2002.

_____. **Ciência e cotidiano: reflexão sobre a produção do conhecimento**. Presidente Prudente: [s.n.], 2002.

GRAVISSIMUM EDUCATIONIS 1965. In: VIER, F. (Coord.) **Concílio do Vaticano II: constituições, decretos e declarações**. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 581-591.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOLANDA, S. B. **Visão do paraíso**. São Paulo: Nacional, 1997.

INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS Centenário. Missão Especial. São Paulo: ano.1. n.5. p. 3. set./out. 2000.

_____. Cem anos caminhando com a Igreja 1894-1994. Paris: Les Editeurs du Rameau, 1994.

LANÇADA a pedra fundamental do “Colégio Madre Clélia”. A Comarca de Adamantina. Adamantina, [1955?].

LIMA, C.J. **Jubileu de ouro de Adamantina – 1949-1999**. Adamantina, 2002.

_____; OLIVEIRA, F. **Adamantina em revista**: um município com 3 anos. jan. 52.

LIVRO Histórico do Ginásio “Madre Clélia.” Adamantina: [s.n] (arquivo da Diretoria Regional de Ensino de Adamantina).

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACIEL, F. I. P. Análise da implementação do método global de leitura através da trajetória intelectual da professora Lucia Casasanta em sua biblioteca particular. In: SEMINÁRIO DOCÊNCIA, MEMÓRIA E GÊNERO, N.1., 1996, São Paulo. **ATAS**. São Paulo: Plêiade, 1997, p. 72-76.

MANOEL, I.A. **Igreja e educação feminina (1859-1919)**: uma face do conservadorismo. São Paulo: UNESP, 1996. (Prismas).

MARTINS, A.P.V. **Um lar em terra estranha**: a casa da estudante universitária de Curitiba e o processo de individualização feminina nas décadas de 1950 e 1960. Curitiba: Aos Quadro Ventos, 2002.

MENDONÇA, A.M.L. **Scientia sexualis e a nova gerência da sexualidade**. Apresenta idéias de Foucault sobre sexualidade. Disponível em:< http://www.sedes.org.br/centro/textos_sobre_foucault.htm > Acesso em : 20 abr. 2003.

MONTEIRO, J. Uniformes dão aula de história. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 ago.1998. Folhateen, p. 6.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1993 (Caminhos da História).

MOURA, G.F.M. **Por trás dos muros escolares: luzes e sombras na educação feminina. (Colégio Nossa Senhora das Dores.Uberaba 1940/1966)**. 2002. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**, 1.reimp. São Paulo : EPU, 1976.

NETTO, J.P. ; FALCÃO, M.C. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1987.

NEVES, L.A. Memória e História: desafios da pesquisa interdisciplinar na produção do documento oral. Analisa as tramas da memória e da História. Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/MEO2.htm> >. Acesso em 01/10/03.

NEVES, R. Budista na Universidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 out. 2003. Sinapse. p. 6.

OLIVEIRA, E. **Cem anos de falta de educação**. In: Revista Sala de Aula. São Paulo: Fundação Victor Civita, ano 2, n.16, p.22-29, nov.1989.

PASSOS, E.S. **A educação das virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês**, Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995.

PAULIN, Ir. M.L. **Livro histórico do estabelecimento**. Adamantina: [s.n] 1956. (arquivo do Colégio "Madre Clélia").

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva**. 2.ed. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983. (Textos, 4).

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 578-606.

REVISTA ADAMANTINA 50 ANOS. Londrina: Universigraf, Jun.1999.

RIBEIRO, A.I.M. **A educação da mulher no Brasil colônia**. S.Paulo: Arte & Ciência, 1997 (Universidade Aberta, v.30).

_____. **A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas-1863-1889**. Campinas: Centro de Memória Unicamp-1966 (Campiniana,4).

ROCHA, A. IBGE: 91,4% dos adamantinenses são alfabetizados. **Diário do Oeste**, Adamantina, 02 abr. 2002, v. 36, n.3399. p. 3.

RODRIGUES, L.M.P. **A instrução feminina em São Paulo: subsídios para sua história até a proclamação da república**, São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1962.

ROSADO NUNES, **Interfaces do sagrado: em véspera de milênio**. São Paulo: Olho D'Água, 1996.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (Org.) **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 6.ed., Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHWARTZMAN, S. Ensino público e ensino privado: convergências e divergências. Analisa a querela do ensino público vs. Ensino privado. Disponível em < <http://www.schwartzman.org.br/simon/privado.htm> > Acesso em 15/10/03.

_____; S; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V.M.R.. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCOTT, J.W. Prefácio à Gender and Politics of History. **Cadernos Pagú**, Campinas, n.3, p. 11-27, 1994.

SODRÉ, N.W. **Formação histórica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, [s.d.].

SOUSA, C.P. (Org.). **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998. (Primas).

SUZIN, M.J. **Pelos caminhos do mundo no espaço de Deus: biografia da Irmã Berchmans Zuchetto**, ASCJ. Bauru: EDUSC, 2000.

TOFFOLI, F.D. **O valor de um bom começo**. Adamantina: [s.n.], 1978 (arquivo particular).

VEIGA, I.A.P. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1994.

VIEIRA, E. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel –1951 a 1978**, 3.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

VIER, Frei F. (Coord.) **Compêndio do Vaticano II: constituições decretos declarações**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

WERNET, A.; PONTOGLIO, Ir. C. **Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 anos a serviço do amor. (1926-1956)**, Bauru: EDUSC, 2000. v. 2.

_____; SBRÍSSIA, Ir.F; SIMÕES, Ir.C. **Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: 100 anos a serviço do amor. (1900-1925)**, Bauru: EDUSC, 1999. v. 1.

BIBLIOGRAFIA

APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS: 100 anos de presença no Brasil. 1900 - 2000 – Edição Comemorativa – Curitiba: Cromos, 1999.

ARANHA, M.L.A. **História da educação.** 2.ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAÚJO, J.C.S.; JÚNIOR, D.G. (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002 (Memória da educação).

ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro.** 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira.** 6.ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UNB, 1996.

BARBANTI, M.L.S.H. **Escolas Americanas de confissão protestante na província de São Paulo:** um estudo de suas origens. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 1977.

BARBEIRO, H. **Curso de história do Brasil.** São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.

BELOTTI, C. R. **Descondicionamento da mulher.** Petrópolis: Vozes, 1975.

BOSI, E. **Memória e sociedade.** 9.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRUSCHINI, C; BILA,S. (Org.). **Novos olhares:** mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

_____.C.; COSTA, A.O. (Org.) **Rebeldia e submissão:** estudos sobre a condição feminina. São Paulo: Vértice, 1989

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A educação negada :** introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação). Série 1. Escola; v.17.

BUITTONI, D.H.S. **Mulher de papel:** a representação da mulher na imprensa feminina brasileira. São Paulo: Loyola, 1981

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. 10.ed. rev. São Paulo: Loyola, 1999.

CELLA, L. (Coord.) **Histórias do coração:** edição comemorativa dos 80 anos do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Curitiba: Moderna, 1994.

COSTA, A.M.N. **Sujeito e cotidiano:** um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro: Campus, 1987 (Campus de Psicanálise e Psicologia).

CRUZ, A. S. **A inexplicável Merloni.** 14.ed. Curitiba: Rosário, 1982.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 10.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988 (Educação em Questão).

_____. **Educação estado e democracia no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1995. (Biblioteca da educação). Série 1. Escola; v.17).

_____; GÓES, M. **O golpe na educação**. 10.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CUNHA, M.T.S. **Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DEL PRIORE, M. **A mulher na história do Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1994 (Repensando a História).

D'INCO, M.A. (Org.) **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

FAZENDA, I.C.A. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRAGA, J. C. **Clélia Merloni: luz, força, amor**. Bauru: EDUSC, 1998.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **COLEÇÃO de Monografia** n.559, 2.ed. Adamantina. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, 1974.

GARCIA; JOMATO. **Cine revista "Cidade Jóia" 1964**. Adamantina, ano 2, n.64, dez.1963. Edição especial.

_____. **Cine revista "Cidade Jóia" 1965**. Adamantina, ano 3, n.83, dez.1964. Edição especial.

_____. **Cine revista "Cidade Jóia"**. Adamantina, n.93, dez.1965. Edição especial.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil (1964 -1985)**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

HILSDORF, M.L.S. **Pensando educação nos tempos modernos**. S.Paulo: EDUSP, 1998.

INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. **Cem Anos caminhando com a igreja 1894-1994: Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus**. Paris: Les Editeurs du Rameau, 1994.

KAWAMURA, L.K. **Ciência, tecnologia e educação nos 100 anos de República**. In: Pro-Posições. revista quadrimestral da Faculdade de Educação, Campinas, n.2, p.36-49, jul. 1990.

LE GOFF, J.; NORA, P. **História: novos problemas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

- LELIS, I.A. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, C.J.; OLIVEIRA, F. **Adamantina em revista: um município com 3 anos.** Adamantina, [s.n.]1954.
- _____. **Adamantina em revista.** Adamantina, ano 5 , n.5. 1957. Edição Comemorativa.
- MANCINI, Pe. M, ssp. Beatificação do Pe. Tiago Alberione. **O Domingo**, São Paulo: Pia Sociedade de São Paulo , ano 7, n° 22, 27 abr. 2003.
- MATTOS, L. **A Primórdios da educação no Brasil: o período heróico: 1549-1570.** Rio de Janeiro: Aurora, 1958.
- MATTOS, M. I. S. **Dolores Duran: Experiencias, bohemias em Copacabana nos anos 50.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- MAZZOTTI, A.J.A.; GEWANDSZNAJDER,F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MILTON JÚNIOR. A semente da capital do ensino da Alta Paulista. **Diário do Oeste**, Adamantina, 12 jun. 1999.
- MONARCA, C. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes,** Campinas: Unicamp, 1999.
- MÜLLER, M.S.; CORNELSEN, J.M. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**, 3.ed. atual., Londrina: UEL, 2001.
- NOVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto, 1991
- _____.(Org.) **Vida de professores.** Porto: Porto, 1992.
- PARMAGNANI, J.J. **Irmão Eduardo Ignácio: religioso lassalista,** Vidas Lassalistas n. 31, Canoas: La Salle, 1987.
- PAULIN, L.; GAMBI, O. **A apóstola arquiteta do amor: biografia de Irmã Elide Parzianello,** ASCJ, Bauru: EDUSC, 2001.
- PERROT, M. **Mulheres públicas,** São Paulo: UNESP, 1998. (Prismas).
- PETTAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente,** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIMENTEL, S. (Coord.) **Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade.** São Paulo: SE/ATPCE, 1987. (Debate)

RIBEIRO, A.I.M. **A educação feminina durante a república velha: concepções na imprensa de Presidente Prudente.** Presidente Prudente: UNESP, 1995.

_____. **Mulheres educadas na colônia.** IN. LOPES, E.M.T.; FILHO, L.M.F.; VEIGA, C.G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Vestígios da educação feminina no século XVIII em Portugal.** S.Paulo: Arte & Ciência, 2000.

RIBEIRO, B. **Protestantismo e cultura brasileira.** São Paulo: Presbiteriana, 1981.

RIBEIRO, I. (Org.) **Sociedade brasileira contemporânea: família e valores.** São Paulo: Loyola, 1987 (Seminários especiais).

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: organização escolar.** 13.ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

RODRIGUES, E.G. **Apóstola do sorriso: biografia de Ir. Vilma Maria Reia,** ASCJ.Bauru: EDUSC, 2000.

ROMANELLI, O. **História da educação do Brasil.** 17.ed. Petrópolis: Vozes,1978.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas,** 2.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1996. (Educação Contemporânea).

_____. **Escola e democracia.** 26.ed. Campinas: Autores Associados, 1992. (Polêmicas do Nosso Tempo).

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 21.ed. rev., São Paulo: Cortez, 2001.

SIMSON, R.M. (Org.). **Os desafios contemporâneos da História Oral.** Campinas: CMU, 1997.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira,** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

TANURI, L.M. **O ensino normal no estado de São Paulo- 1890-1930.** São Paulo: USP, 1979.

TAPIA, A.V. **Espiritualidade e educação: da inspiração ao trabalho pedagógico.** Bauru: EDUSC, 2001.

TERRINONI, U. **Uma maravilha sobre a terra: perfil biográfico de Madre Clélia Fundadora das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus.** São Paulo: Ambrosiana , 1980.

TREVIZAN, Z. (Coord.) **Questões de cidadania.** São Paulo: Clíper, 1998.

VEYNE, P. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

VIDA política e social de Adamantina – Pesquisa elaborada pelos alunos do terceiro ano Normal do CEENA (Colégio Estadual e Escola Normal de Adamantina) [1963?]

VIEIRA,E. **A república brasileira:** 1964-1984. 7.ed. São Paulo: Moderna, 1985.(Polêmica).

_____. **Estado e miséria social no Brasil:** de Getúlio a Geisel –1951 a 1978. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

XAVIER, M.E.S.P. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

ANEXOS

Lançada a pedra fundamental do "Colégio Madre Clélia"

Em solenidade festiva que contou com a presença de Dom Hugo Bressane de Araujo, Bispo da Diocese, e das autoridades civis e eclesásticas de Adamantina, foi lançada na Colina da Esperança a pedra fundamental do grande Colégio regido pelas Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus. As cerimônias tiveram início na Igreja Matriz local, onde Dom Hugo, exaltando a população e o desenvolvimento de Adamantina, fez a entrega das bandeiras Pontificias das Santas Missões aos vencedores da jornada de colaboração, disseminação e desenvolvimento da doutrina Católica. Coube uma bandeira "Colégio Campeão" ao Colégio Madre Clélia e a Paróquia de Adamantina. Em seguida, após o desfile dos alunos do Colégio e Provisões das organizações religiosas, realizou-se o lançamento da pedra fundamental do Colégio Madre Clélia, cuja ata publicamos abaixo. **Uso da palavra** na ocasião, o Cônego João Batista de Aquino, que contou o povo a dar o seu merecido apoio à obra que se edificava, pois essa obra, além de materialmente imponente e vistosa, era indiscutivelmente grandiosa pelas finalidades a que destinava de educar convenientemente e dentro dos princípios cristãos e católicos e suas Escolas femininas. Encerrando as esculdas, usou da palavra a Irmã Maria de Lourdes que proferiu a seguinte oração: "Exmo. e Revmo. Sr. Dom Hugo Bressane de Araujo, nosso Digníssimo Arcebispo-Bispo Diocesano, Exmo. e Revmo. Sr. Abade, Atanásio Merkle, Revmo. Sr. Cônego João Baptista de Aquino, Reverenda Madre Provincial, Exmo. Sr. Euclides Romanioti, D. D. Prefeito Municipal, Exmo. Sr. Jamil de Lima, Digno parante desta cerimônia, Exmas. Autoridades, Distinto Auditório. Nesta cerimônia altamente importante, que muitas das palavras sejam uma súplica ao nosso Paiado Diocesano. Em V. Excia., Sr. Arcebispo, saudamos o chefe supremo da cristandade, o Papa Pio XII. Em V. Excia., saudamos o Príncipe do Colégio Apostólico, o Senhor de trabalho e oração. Mas, saudamos o Pastor amado de nossas almas, das de todos os que participam desta festividade de fé e de encanto. Rendendo graças por contar com esta oportunidade, seja externar os nossos sentimentos de respeito e admiração pelas suas realizações integrais de sacerdotia, em prol da Igreja das almas. Excia. Revma., como representante do Colégio Madre Clélia, nesta oportunidade, solicito venia para agradecer aqui nosso digno Vigário, pela grande cooperação que nos vem tratando. D. D. Sr. Cônego Aquino.

Em nome do Colégio Madre Clélia, em nome da Congregação das Irmãs Missionárias Zeladoras do S. Coração de Jesus, eu cumulo os meus méritos de vosso ministro. Sr. Cônego Aquino, vos bem merecis, nosso apreço e acatamento, pois tendes sido o incansável defensor e propagador da fé. Não espalhoes outro sangue mais, que o sangue do Cordeiro de Deus, que ti ra os pecados do mundo; não fizeses entre outras lágrimas mais, que as lágrimas do arrependimento, de paz e de salvação; não conheceses outros inimigos mais, que os inimigos do próprio Cristo; não manejastes outras armas mais, que o escudo da fé e a espada da palavra divina. Digníssimo Sr. Cônego Aquino. V. Revma. tem sido a frente desta Paróquia de Adamantina, não somente um guia espiritual incansável e dedicado, mas também um coordenador inteligente de esforços e atividades em prol de todas as iniciativas que visam o resurgimento ou a persistência da fé em nosso meio social. Por vossos méritos pessoais, por vossos esforços e dedicação pelos humildes e pelos necessitados, soubeis, em pouco tempo, conquistar as simpatias gerais de todos os paróquianos. A Congregação das Irmãs Missionárias Zeladoras do S. Coração de Jesus reconhece em vossa pessoa, um grande e digno insigne benfeitor, autorizado da Providência Divina para dirigir esta grande obra que surge hoje sob os auspícios de vossos zelo e de vossa dedicação

sem limites. As Irmãs Missionárias Zeladoras vos agradecerem e vos garantem a lembrança de uma prece perene de gratidão. Que o Altíssimo corde de pleno êxito o vosso apostólico labor, transformando em doce realidade as vossas mais caras esperanças, são os nossos votos! Exmo. Sr. Prefeito Municipal, digno parante desta solenidade. As Irmãs Missionárias Zeladoras, tão gentilmente agradecidas por vos, queremos afirmar-vos, publicamente, a sua gratidão, a sua plena adesão e inteira acatamento; pois a autoridade civil da qual sois o expoente máximo nesta cidade, é um reverbero e fragmento do poder de Deus. A religião e a Pátria, num amplexo harmonioso, levam hoje ao Altar da fraternidade a sua oblação. Senhor Prefeito, se o momento que ora atravessamos é delicado pela desigualdade presente de certos políticos que se chocam desarmadamente, não afi nunca de domínio esmagador, nós percebemos no entanto, uma simulação de justiça nublada a frente de combatentes retos, nupolos como vós. Por isso nós cremos em vossa alta capacidade, e tudo esperamos de vossa dinamismo zelador. Fidei Adamantina ufamar-se em possuir chefe tão digno, cuja alma intrépida, foi talhada para as grandes realizações, para os heróicos empreendimentos, para os agigantados ideais de religião e de patriotismo. A vós, pois, Excelentíssimo Sr. Prefeito, e a distinto Câmara Municipal, os agradecemos mais sinceramente das Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Co-

Antes de finalizar estas palavras, quero patentear aqui, a gratidão justa e merecida, da Congregação, das Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus, a um edifício da Câmara Municipal, que também parantia esse ato. Exmo. Sr. Jamil de Lima, como agradecer vossos insuperáveis e nos tomas, porquanto não há agradecimentos à altura de vossa dedicação. Se Adamantina muito deve ao vosso impulso generoso de batalhar intencionalmente, as Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus devem à vossa pessoa, a sua residência nestas plagas exuberantes da alta Paulista. E vossa generosidade, Sr. Jamil de Lima, é tão vasta, que num gesto de nobreza, esquecendo o passado, neste dar e vosso apoio incondicional a esta realização, da qual sois o parante. Demonstrei assim, mais uma vez, vossa grandeza d'alma e o amor desinteressado pelo progresso de Adamantina. Por tudo isto, e por muito mais, nós vos confessamos grandemente edificadas e profundamente agradecidas. Para finalizar, aqui deixamos patente a todos os que vieram abrilhantar, com sua presença, esta solenidade e a todos os cidadãos de Adamantina, o nosso sincera "Deus the pagne", por tudo o que fizeram e ainda fazem, em prol do Colégio Madre Clélia, que será, sem dúvida, um monumento palpante de fé e de patriotismo, falando eloquente a todas as gerações vindouras, da operosidade, do poder criativo e da intrépidez de seus ilustres fundadores.

Ata do lançamento da pedra fundamental do novo prédio do Colégio Madre Clélia, de Adamantina

Aos vinte e seis dias do mês de Outubro do ano de mil novecentos e cinquenta e cinco, 133.º da Independência e 66.º da República, ocupando o trono Pontifício o Santo Padre o Papa Pio XII, a presidência da República o Sr. Dr. João Café Filho, sendo Governador do Estado de S. Paulo o Sr. Janio Quadros e Superiora Geral da Congregação das Irmãs Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus a Revda. Madre Speranzina Morelli, realizou-se, nesta cidade de Adamantina, a benção solene e lançamento da pedra fundamental do novo prédio do Colégio das Irmãs Mis-

Sagrado Coração de Jesus. A cerimônia, presidida pelo Exmo. e Revmo. Sr. Dom Hugo Bressane de Araujo, Digníssimo Arcebispo, Lo Bispo da Diocese de Marília, teve por parante os Exmos. Srs. Cônego João Baptista de Aquino, D. D. Vigário do Paróquia, Sr. Euclides Romanioti, D. D. Prefeito Municipal, e Sr. Jamil de Lima, vereador. Compuseram ainda no ato a Revda. Madre, Elide Parzianello, Superiora Provincial das Irmãs Missionárias Zeladoras do S. Coração de Jesus, Irmã Berchmans Zuchetto, Superiora e Directora do Ginásio Madre Clélia, Autoridades locais, Associações reli-

giosas da Paróquia, Professores, Famílias Adamantinenses, pessoas amigas e benfeitoras do Colégio e os alunos do Estabelecimento. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelas autoridades presentes. Adamantina, 27 de Outubro de 1955. (as) Hugo, Arcebispo-Bispo de Marília, Antonio Gregório Vithores, Francisco Bueno Torres, P. Atanásio Merkle, Abade de Rapranço, Miguel Abdo, Cônego João Baptista de Aquino, Pe. Alfeu Levorato, Sulestano, Pe. Milton Vast, Sulestano, Irmã Berchmans Zuchetto, Jamil de Lima, Regino de Godoy Bruno, Cândido Jorge de Lima, Luiz Gonzágo Finchi, Rosa Braga, Eduardo Negro

ANEXO A

- Ata do lançamento da pedra fundamental do Colégio "Madre Clélia" e - Parte do discurso do então pároco local Cônego João Batista de Aquino.

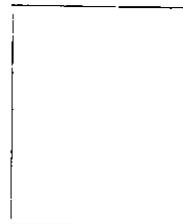
IDENTIDADE

19.....

Horário

das horas

às horas



Aluna.....

Natural de.....

Nascimento de de 19.....

Pai.....

Rua..... n.º.....

Fone..... Caixa Postal.....

Cidade.....

DIRETORA

3

OBSERVAÇÕES

- 1 — Ficarà sujeita à substituição por 2.ª via, a caderneta em que forem encontradas razuras, alterações, supressões ou dilacerações de folhas.
- 2 — Os srs. pais não deixem de verificar bimestralmente a caderneta, assinar, visar as faltas ou observações se houver.
- 3 — Desobediências graves, saída antes da hora regulamentar, ausência às aulas ou às sessões religiosas e cívicas serão assinaladas na caderneta.
- 4 — A aluna deve zelar pelo bom nome do Estabelecimento, podendo ser eliminada por causa de seu mau procedimento dentro ou fora da escola.
- 5 — Só poderá frequentar as aulas a aluna que se apresentar de uniforme completo.
- 6 — O fato da aluna matricular-se no colégio, importa na aceitação do Regimento Interno da Escola.

4

ALGUNS PONTOS DO REGULAMENTO

1 — Obrigações Gerais

A aluna, procurando conformar com os preceitos gerais da boa educação, os seus hábitos, gestos, atitudes e palavras, tem como deveres:

- 1 — aplicar-se com diligência ao estudo, comparecer pontual e assiduamente às aulas e às demais atividades escolares.
- 2 — tratar com urbanidade e respeito os professores e as colegas;
- 3 — não danificar o edifício, as instalações, o material didático e os livros da Biblioteca;
- 4 — não permanecer nos corredores, durante as aulas e os intervalos e não promover, a qualquer hora, distúrbios dentro do Estabelecimento ou em suas imediações. Embora a Diretoria declina de toda a responsabilidade com relação às alunas, quando fora do Estabelecimento, reserva-se, contudo, o direito de zelar pelo bom nome do Colégio, podendo assim eliminar a aluna que se torne indesejável por causa do seu mau procedimento fora do Colégio. Por ex.: Brigar nas proximidades do Colégio, usar palavras ou modos irreverentes, estacionar nas imediações, etc.;
- 5 — atender pontualmente a todos os sinais;

5

ANEXO B — Boletim (caderneta escolar) contendo: resultados das avaliações, organização do ensino, regimento interno, horário das aulas, controle das faltas e comunicado dos e para os pais.

OBSERVAÇÕES

- 1 — Tôda alteração ou supressão de anotações lançadas nesta caderneta será passível de punição.
- 2 — Ficará sujeita à substituição por 2.^a via, a caderneta em que forem encontradas rasuras, alterações, supressões ou dilacerações de fôlhas.
- 3 — Os srs. pais não deixem de verificar mensalmente a caderneta, assinar, visar as faltas ou observações se houver.
- 4 — A aluna que não fizer suas tarefas por negligência ou perturbar a aula poderá ficar retida depois das aulas.
- 5 — Desobediências graves, saída antes da hora regulamentar, ausência às aulas ou às sessões religiosas e cívicas serão assinaladas na caderneta.
- 6 — A aluna deve zelar pelo bom nome do Estabelecimento, podendo ser eliminada por causa de seu mau procedimento dentro ou fora da escola.
- 7 — As alunas reprovadas só poderão renovar a matrícula a juízo da Diretora.
- 8 — A ausência às provinhas mensais, sem justo motivo, equivale a nota **zero**.
- 9 — O fato da aluna matricular-se no colégio, importa na aceitação de todos estes dispositivos.

★

INSTRUÇÕES

- 1 — Segundo o novo regimento, tôda aplicação e comportamento da aluna são levados em consideração, daí a necessidade de os srs. pais acompanharem o estudo e comportamento da filha.
- 2 — As alunas receberão notas em março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro. As notas serão graduadas de 0 zero a 10 em números inteiros.
- 3 — A avaliação das Práticas Educativas é feita através de letras.
 - A - excelente
 - B - muito bom
 - C - médio
 - D - fraco
 - E - insuficiente
- 4 — Não prestará exame final, a aluna que tiver faltado a 25% das aulas dadas e 50% às atividades extra-classes: sessões cívicas e religiosas, convocações, etc.
- 5 — Há exame final somente das disciplinas cujo aproveitamento é avaliado em número.
- 6 — Será aprovada a aluna que obtiver nota igual ou superior a 6 em cada disciplina e não haverá conjunto.
- 7 — Haverá 2.^a época em dezembro para a aluna que não alcançou média 6 em uma ou duas disciplinas.

5
MARÇO 1963

DIAS	DIAS
1	17
2	18
3	19
4	20
5	21
6	22
7	23
8	24
9	25
10	26
11	27
12	28
13	29
14	30
15	31
16	Assinat.

6

7

DO ANO ESCOLAR

Artigo 31 - As aulas serão iniciadas no primeiro dia útil de março e encerradas em trinta de novembro, considerando-se período de férias escolares o mês de Julho.

Artigo 32 - O ano escolar, não computados os períodos de exames, compreenderá, pelo menos, cento e oitenta dias letivos nos cursos que funcionarem em regime de seis dias semanais e cento e cinquenta, nos de cinco dias semanais.

Artigo 33 - O número de aulas efetivamente dadas em cada disciplina deverá atingir a setenta e cinco por cento, pelo menos, do total previsto para o ano letivo.

Artigo 34 - A data de encerramento do ano letivo será adiada por tantos dias úteis, quantos se fizerem necessários para a observância do disposto nos artigos 32 e 33 desse decreto.

Artigo 47 - A frequência às aulas e trabalhos das disciplinas e das atividades educativas é obrigatória para todos os alunos.

§ 1 - Não poderá prestar o exame de dezembro, em uma ou mais disciplinas ou atividades educativas na época própria, o aluno que houver faltado a vinte e cinco por cento ou mais das respectivas aulas e trabalhos.

§ 2 - Será facultada aos alunos incursos no parágrafo primeiro deste artigo, a prestação de exames em segunda época nos termos do artigo cinquenta e sete, desde que o número de faltas na disciplina ou na atividade educativa não tenha excedido a cinquenta por cento das respectivas aulas e trabalhos efetivamente realizados.

§ 3 - Não poderá prestar o exame de dezembro, na época própria, em nenhuma disciplina e atividade educativa, o aluno

Artigo 54 - Será facultada segunda chamada aos exames de junho e dezembro ao aluno que, por motivo revelante haja deixado de comparecer à primeira.

§ 1 - A segunda chamada deverá ser requerida ao Diretor do estabelecimento dentro dos oito dias seguintes à falta, com a alegação documentada por motivo do impedimento.

Artigo 55 - As notas de aproveitamento e de exames serão atribuídas na escala de zero a dez, permitidas a graduação em cinco decimos.

Artigo 56 - Será considerado aprovado na série, ou promovido à série seguinte, o aluno que obtiver média final mínima cinco em cada disciplina e atividade educativa.

§ 1 - A média final da disciplina será a média ponderada das notas de aplicação do primeiro e segundo semestres e dos exames de julho e dezembro, a que se atribuirão, respectivamente, os pesos 2, 2, 3, 3.

§ 2 - Na extração das médias os cálculos e os resultados serão computados até centésimos.

Artigo 57 - Ao aluno, que não alcançar a média anual mínima em uma ou duas disciplinas, ou atividades educativas será facultado prestar exames em segunda época dessa ou dessas disciplinas ou atividades educativas.

Artigo 58 - O aluno que não alcançar média final mínima para aprovação em uma ou mais disciplinas ou atividades educativas, em primeira ou segunda épocas, considerar-se-á reprovado na série e, no caso de renovação de matrícula, estará sujeito a repetir a série em todas as disciplinas e atividades educativas.

que obter faltado o cinquenta por cento ou mais das comemorações civis e dos seminários de estudos promovidos pela direção do estabelecimento, nos termos desta regulamentação.

DA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES

Artigo 45 - A aprovação dos alunos, em qualquer dos cursos do ensino normal, dependerá da frequência às aulas, do aproveitamento revelado e do resultado dos exames.

Artigo 49 - No primeiro e no segundo semestre, será atribuída em cada disciplina e atividade educativa, a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota de aproveitamento, resultante da avaliação dos exercícios escritos orais propostos durante o semestre.

§ 1 - Na atribuição da nota de aproveitamento, o professor levará em conta a assiduidade, o espírito de iniciativa e a personalidade do aluno.

§ 2 - As notas de aproveitamento serão encaminhadas à Secretaria do estabelecimento até o último dia de maio e de outubro, respectivamente.

Artigo 50 - Os exames, em número de dois, para cada disciplina e atividade educativa, realizar-se-ão respectivamente, na segunda quinzena de julho e no decurso do mês de dezembro.

§ 1 - Os exames serão escritos, teórico prático ou práticos, segundo a natureza das disciplinas ou atividades educativas.

§ 2 - No Curso de Formação de Professores os exames serão escritos, salvo os de Metodologia e Prática do Ensino (3.ª série), Desenho Pedagógico, Música e Canto Orfeônico, Educação Física, Recreação e Jogos, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica.

§ 3 - A duração das provas escritas será de noventa minutos, prorrogável por mais trinta, a critério do professor.

DO REGIME DISCIPLINAR

(Extrato do Regimento Interno dos Ginásios e Colégios Estaduais) (*)

Art. 70 — É dever do aluno:

- 1 — acatar a autoridade do diretor, dos professores e dos funcionários do estabelecimento e tratá-los com urbanidade e respeito;
- 2 — tratar com urbanidade os colegas;
- 3 — apresentar-se decentemente trajado e com aseo;
- 4 — usar, quando adotados, os uniformes para as aulas comuns;
- 5 — ser assíduo nos trabalhos escolares;
- 6 — ocupar em classe o lugar que lhe for designado, ficando responsável pela respectiva carteira;
- 7 — possuir o material escolar exigido, conservando-o em ordem;
- 8 — levantar-se em classe, à entrada e saída do professor, do diretor, de autoridades do ensino ou de visitas;
- 9 — comparecer às comemorações cívicas, e solenidades escolares;
- 10 — colaborar com a direção do estabelecimento na conservação do prédio, do mobiliário escolar e de todo o material de uso coletivo;
- 11 — indenizar o prejuízo quando produzir dano material ao estabelecimento e a objetos de propriedade de colegas e de funcionários;
- 12 — devolver, no tempo devido, os livros que retirar da biblioteca para consultas.

Art. 71 — É vedado ao aluno:

- 1 — entrar em classe ou dela sair sem permissão do professor e do estabelecimento sem a do diretor;
- 2 — ocupar-se, durante as aulas em qualquer trabalho estranho a elas;
- 3 — promover, sem autorização do Diretor, coletas e subscrições dentro ou fora do estabelecimento;
- 4 — formar grupos ou promover algazarras ou distúrbios nos corredores e pátios, bem como nas imediações do estabelecimento.

(*) ATO N.º 10, de 27-1-1950, da Diretoria Geral da Secretaria dos Negócios da Educação.

locamento, durante o período das aulas e no seu intervalo ou término;

- 5 — impedir a entrada de colegas nas aulas ou conotá-los à ausência coletiva;
- 6 — tomar parte, dentro ou fora do estabelecimento, em manifestações ofensivas a pessoas ou instituições;
- 7 — assacar injúria ou calúnia contra alunos ou funcionários do estabelecimento, ou praticar contra os mesmos, atos de violência;
- 8 — praticar, dentro ou fora do estabelecimento ato ofensivo à moral e aos bons costumes;
- 9 — distribuir boletins no recinto do estabelecimento e publicar jornais em que esteja envolvido o nome da escola, do professor ou do funcionário, sem autorização do diretor;
- 10 — utilizar-se de livros, cadernos ou outros materiais de colegas sem o consentimento deste;
- 11 — distrair a atenção dos companheiros em aula, com objetos, ditos ou de qualquer outra forma;
- 12 — permanecer, nos recreios ou intervalos fora dos lugares a eles destinados;
- 13 — escrever, nas paredes, no assento ou em qualquer parte do edifício ou do material escolar, palavras, desenhos ou quaisquer sinais.

Art. 72 — Pela inobservância de seus deveres e obrigações, são os alunos passíveis das seguintes penalidades:

- 1 — admoestação; 2 - repreensão; 3 - suspensão até oito dias; 4 - perda do ano; 5 - exclusão definitiva.

§ 1.º — A pena de perda do ano no estabelecimento se caracterizará pela expedição compulsória, pelo diretor, da guia de transferência do aluno.

§ 2.º — A pena de suspensão até 8 dias e a de perda do ano no estabelecimento, serão aplicadas pelo diretor, de plano, segundo a gravidade da falta. O aluno suspenso não tem direito de praticar de qualquer ato escolar que no período de pena ocorra;

§ 3.º — A pena de exclusão definitiva será aplicada mediante processo julgado pelo Diretor seguindo-se sempre que possível, as normas estabelecidas para o processo administrativo.

§ 4.º — Se se tratar de alunos que tenham prestado exames finais do curso, a pena de exclusão definitiva será convertida na retenção do certificado, pelo espaço de 1 ano.

- 6 — não trazer consigo livros, revistas, impressos ou qualquer outro objeto estranho às aulas;
- 7 — não entrar para as aulas com atraso ou retirar-se do Estabelecimento antes do término das mesmas, sem pedido por escrito dos pais ou responsáveis, e sem autorização da Diretora;
- 8 — apresentar diariamente a caderneta escolar à entrada das aulas e trazê-la sempre em dia nas assinaturas;
- 9 — justificar por escrito, na caderneta ou em avulso, sempre que deixar de observar um dos pontos do regulamento;
- 10 — comparecer a todas as comemorações cívicas e religiosas promovidas pelo Estabelecimento. A ausência importa até em penalidade máxima;

II — Penalidades

- 1 — Pela inobservância dos seus deveres e obrigações, são as alunas passíveis das seguintes penas disciplinares:
 - a) advertência;
 - b) repreensão;
 - c) exclusão da aula, ordenada pelo professor, com anotação na caderneta;
 - d) suspensão até oito dias;
 - e) eliminação.

A DIRETORIA

6

CURSO COLEGIAL DE FORMAÇÃO

MATERIAS	1.º Exame	Aplicação 1.º Nota Final
Português	7.0	8.5
Matemática	-	-
História	8.5	8.0
Geografia	9.0	9.5
Ciências	10.0	10.0
Metodologia	6.5	7.5
Psicologia	9.0	10.0
Sociologia	-	-
Biologia	-	-
Filos. e Hist. Ed.	-	-
Desenho	9.0	9.0
Ed. Física	-	-
C. Orfeônico	-	-
Religiões	-	-
Soma	59.0	62.0
Classificação	4.º	1.º
Resultado		

18

MARÇO 1964

DIAS	DIAS
1	17
2	18
3	19
4	20
5	21
6	22
7	23
8	24
9	25
10	26
11	27
12	28
13	29
14	30
15	31
16	

Ass. _____

7

DO PROFESSOR PRIMÁRIO

Aplicação 2.ª Nota Semestral	Exame Final	Média Final
7.0	8.5	
-	-	
8.5	9.5	
9.0	10.0	
9.5	9.5	
8.5	8.5	
8.0	7.5	
-	-	
-	-	
-	-	
10.0	10.0	
-	-	
-	9.0	
-	-	
6.05	-	
56.5	67.5	
9.0	8.0	

2.ª Época

19

ANEXO B

ART. 79 DO REGULAMENTO

A aluna será dispensada de exame final nas disciplinas que satisfizer as seguintes condições:

- a - Tenha pelo menos 7 de média de aproveitamento por matéria
- b - Tenha 80% de frequência mínima
- c - Esteja quite com a tesouraria §1. A média 7 será sob divisão de peso 7 e não 10

CURSO COLEGIAL DE FORMAÇÃO

MATERIAS	Aplicação	
	1.º Semestre	2.º Semestre
Português	7,0	9,0
Matemática	9,0	8,5
História	-	-
Geografia	-	-
Ciências	-	-
Metodologia	8,5	9,0
Psicologia	6,5	8,5
Sociologia	8,0	9,0
Biologia	9,5	10,0
Filos. e Hist. Ed.	-	-
Desenho	8,5	10,0
Ed. Física	-	-
C. Orfeônico	-	-
Religião	10,0	9,5
Soma	67,0	73,5
Classificação		1.º Lugar
Resultado		

1965

DO PROFESSOR PRIMÁRIO

1965		Média Final
3.º Semestre	4.º Semestre	
9,0	8,5	
6,5	7,5	
-	-	
-	-	
9,5	8,5	
8,0	7,5	
8,0	9,0	
8,0	8,5	
-	-	
10,0	10,0	
-	-	
9,0	9,0	
68,0	68,5	
8,º	4,º	
2.ª Época		

OBSERVAÇÕES

É de suma importância que os pais ou responsáveis examinem CADA DIA a Caderneta Escolar

- 1 - Quando o aluno não apresentar a caderneta ou apresentá-la sem as anotações correspondentes ao dia, solicita-se ao Pai ou Responsável que se comunique com o Estabelecimento.
- 2 - Toda alteração ou supressão de anotações lançadas nesta caderneta será passível de punição.
- 3 - Ficará sujeita à substituição por 2.a via a caderneta em que forem encontradas rasuras, alterações, supressões ou dilacerações de folhas.

1

São deveres dos alunos :

- 1 - Aplicar a máxima diligência no aproveitamento do ensino ministrado, frequentando com pontualidade as aulas e todos os atos escolares e executando os trabalhos e exercícios que lhe forem prescritos;
- 2 - Tratar com urbanidade os colegas e funcionários e com urbanidade e respeito os professores e as autoridades escolares;
- 3 - pautar seu procedimento pelas normas da moral e boa educação, evitando discussões e gritarias no estabelecimento e em suas imediações;
- 4 - A caderneta deverá ser entregue pela aluna antes da primeira aula e retirada depois da última aula do dia.

11

São consideradas faltas graves :

- 1 - Ocupar-se, durante as aulas, de coisas estranhas a elas;
- 2 - deixar de observar as determinações da Diretoria, dos professores e dos funcionários, relativas à ordem interna do estabelecimento;
- 3 - praticar atos que, de qualquer forma, prejudiquem o serviço, sejam contrários aos bons costumes ou excedam os limites da boa educação.

Não poderá prestar prova final o aluno que tiver faltado a 25% (ou mais) da totalidade das aulas dadas nas disciplinas da série ou que tiver faltado a 25% (ou mais) da totalidade das sessões dadas em Educação Física.

NOTAS DE APROVEITAMENTO

Haverá durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos, e ainda provas parciais com atribuição de nota, que será graduada de 0 a 10.

Mensalmente, exceto em Junho e Novembro, será atribuída, a cada aluno e em cada disciplina, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação do seu aproveitamento.

A média aritmética das notas de cada mês em uma disciplina será a nota anual de exercícios dessa disciplina.

A falta de média mensal por não comparecimento, qualquer seja o motivo, inclusive por doença, equivale a nota ZERO.

Haverá anualmente em cada classe e para cada disciplina duas provas parciais. Essas provas se realizarão em Junho e Novembro.

Será considerado aprovado na última série ou promovido à série seguinte, a aluna que obtiver, concomitantemente, nota igual ou superior a 4 em cada disciplina e média aritmética igual ou superior a 5 no conjunto das disciplinas obrigatórias da série.

A nota final em uma disciplina será a média ponderada da nota anual de exercícios, das notas de 1.a e 2.a provas parciais e da nota da prova final, adotando-se respectivamente, os pesos 2, 2, 3 e 3.



64
M.V.

Dr. diretor.

Esta chefia sente dificuldade em
opinar em casos como este em virtude do
adiantado do ano escolar.

Considerando, porém, estar a cidade
de Idmarantim localizada numa zona nova
da Alta Paulista, distrito de Jap. Tumbá e ser
mantida por meio de subsídios governi-
mentais, não sendo a fimancia de qual-
quer, não de natureza municipal, concedido a
dessa cidade, a fim de se evitar, de não da-
lar a população.

2.000

De acordo.

27/1/52

Blair de S. J.

Minutado o exposto. A consideração
superior.

SP, 6 de maio de 1952

Murilo Pessoa

12 MAI 1952



CIDADANIA: *Constante Ortolan, o homem que viu Adamantina crescer transportando alunos em uma jardineira*

Adamantina realiza sonhos desde 1952

CÂNDICE GOMES

Oitenta e seis anos de vida, 64 anos de casado... Não é a toa que Constante Ortolan deve ser lembrado. O agricultor que almejava um futuro longe da roça para seus filhos, conheceu Adamantina no ano de 1952 visitando parentes, e na cidade arrumou um emprego através do anúncio em auto falante na SANBRA (sociedade algodoeira), onde ficou 4 meses.

À convite das freiras do Colégio Madre Clélia, Ortolan foi convidado para ser motorista dos alunos e atender as freiras dirigindo uma jardineira sem habilitação. Sem a carteira de motorista trabalhou três anos, até que um dia um delegado e pai de aluna a exigiu.

Vinte e oito anos tornaram o motorista bastante conhecido, levando alunas e freiras. "Gostava muito de dirigir e nunca sofreu um acidente",

afirma orgulhoso.

A convivência com as religiosas só ajudou a família, tanto que duas filhas tornaram-se freiras: a irmã de caridade Marcelina e a irmã Terezinha. São oito filhos (uma falecida) e um sonho realizado, nenhum dos filhos criou-se na roça.

Na casa, o casal exibe um quadro correspondido pelo Papa João Paulo II em homenagem aos 64 anos de matrimônio, um presente das filhas freiras em visita ao Vaticano.

Hoje Constante já é aposentado e vive tranqüilo na casa de madeira, bem arrumada pela mulher Alexandra Cacita Ortolan, 84. O casal mantém uma independência admirada pelos familiares que rodeiam os dois de cuidados.

A rotina de Ortolan é ativa. Para ele não é sacrifício levantar às 7 horas, ir buscar pão e leite, nem cuidar da horta e da bela parreira de uvas exibidas com orgulho. Pagar as



Constante Ortolan e sua esposa Alexandra

contas no banco seria bom, mas os netos preferem realizar a tarefa. Aos domingos, os velhos amigos há 30 anos se reúnem para jogar triunfo italiano (jogo de baralho) das 14 às 18 horas.

Para não esquecer o que era Adamantina há 48 anos é preciso boa memória. E Ortolan tem. Repete números de telefones dos filhos, datas, aniversários e de acontecimentos pessoais como a data de sua chegada na cidade: 1º de julho de 1952.

Do passado restaram lembranças do crescimento da cidade. Do presente o orgulho

em morar aqui e, para o futuro, ele pede indústrias para oferecer empregos.

Foram poucos os contos de réis, a água salobra era ruim, a luz era coletiva, ruas de terras, vastas plantações de algodão e amendoim, os trilhos paravam nesta estação. Hoje tudo mudou, porque nada ficou parado e quem fez não foi esquecido.

Idealize sonhos neste Natal e vá em busca de concretizá-los como fez o corajoso Constante Ortolan da jardineira.

REGIMENTO INTERNO

DA NATUREZA E FINS - TODOS OS COLEGIOS DAS IREÃS MISSIONARIAS ZELADORAS DO SACRADO CORAÇÃO DE JESU, RECEM-SE DE CONFORMIDADE COM UM REGIMENTO COMUM.

Este regimento será adaptavel conforme as circunstancias, regime do estabelecimento e local onde funciona.

O Ginasio Madre Clelia, de Adauantina, funciona em edificio proprio, construido nas melhores condições higiênicas, pedagogicas e modernas.

Tem por fim principal dar ás alunas uma educação completa e solidamente crista e prepará-las assim para o cumprimento integral dos seus deveres em qualquer posição social que a Providencia Divina as collocar.

O sistema educativo, usado no Ginasio, baseia-se todo nos principios da fé católica, na razão e no amor; é o sistema preventivo.

REGIME ESCOLAR- O ginasio mantém o curso Pré-Primario, Primario e Primario Complementar, mixtos, e curso de trabalhos manuais, somente feminino.

O Curso ginásial a ser iniciado no proximo, será feminino e somente exteornato. Terá inicio com os exames de admissao em Dezembro do corrente ano.

Todos os cursos estão sujeitos á seriação e aos programas officiais, regendo-se em todos os seus aspectos pela legislação vigente.

O GINASIO, terá a seguinte organização administrativa: Direcção, Corpo Docente e Corpo Discente.

Direcção- A direcção geral está a cargo da Ryda.Madre Geral que preside a todos os Colegios da Associação, e da Provincial, na provincia.

A Direcção local, a cargo da Irmã Imaculada Gulin, cujos papéis acompanham o presente processo; registrada no Departamento Nacional de Educação, como professora de Ciências e Geografia, e actual diretora dos cursos existentes, com prova com fotocopia da nomeação Estadual.

SECRETARIA- Irmã Assunta Stival, Normalista e professora, porém a nomeação e substituição da Direcção e corpo docente, compete aos Superiores maiores da Associação, quanto ás Religiosas, mas a Diretora pode tambem contratar professores leigos, de conformidade com as necessidades do ginasio.

A secretária, com suas auxiliares, organizarão o serviço de secretaria, de modo a concentrar nela toda a escrituração.

O pessoal de serviço será o numero determinado pela Diretora, e será sujeito á advertencia, suspensão e dispensa, conforme as faltas cometidas.

CORPO DOCENTE - Determinado pelos Superiores, e para os leigos, será assegurada remuneração condigna, de conformidade com as instruções em vigor.

Incumbe ao professor-

- 1) Reger a sua cadeira conforme o horario estabelecido;
- 2) Zelar pela disciplina de sua classe;
- 3) Apresentar á secretaria, e tempo determinado pela Diretora, as cadernetas, com notas e faltas;
- 4) Registrar no diario de classe a materia lecionada;
- 5) Escolher os livros didaticos;
- 6) Tomar parte nos trabalhos e exames para que fôr designado;
- 7) Cumprir os programas estabelecidos;
- 8) Tomar cuidado especial e constante na educação moral e civica dos seus alunos;
- 9) Comparecer ás solenidades promovidas pelo estabelecimento;

- 10) Comunicar ao Diretor qualquer abnormalidade verificada durante a sua aula;
- 11) Prevenir com antecedencia, ao menos de 24 horas, as faltas a que seja forçado

O PROFESSOR É PASSIVEL DAS SEGUINTE PENALIDADES:
ADVERTENCIA E EXONERACAO

- Incorrerá nas penalidades precedentes o professor que:
- 1) Não desenvolver convenientemente o programa, com prejuizo evidente dos alunos;
 - 2) deixar de comparecer, sem motivo justificado, 10 dias consecutivos;
 - 3) faltar com o devido respeito ás autoridades, ao diretor, aos colegas e á propria dignidade do magistério;
 - 4) servir-se da cátedra para pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, aos bons costumes e á Doutrina Catolica Romana, ou para insuflar nos alunos, clara ou disfarçadamente, atitudes de indisciplina ou de agitação.
 - 5) O professor estará sujeito a desconto nos vencimentos, correspondentes ao número de aulas a que faltar sem motivo justo.
- Observ. Não serão descontadas as aulas que faltar por motivos de gala ou luto, em consequencia de falecimento de cônjuge, pai, mãe ou filho.

DO CORPO DISCENTE

O Corpo discente é constituído de todos os alunos regularmente matriculados no estabelecimento.

O aluno, procurando conformar-se com os preceitos gerais de boa educação, em seus gestos, hábitos, atitudes e palavras, tem como deveres:

- 1) entrar para as aulas logo após o respectivo sinal;
- 2) ocupar na classe o lugar que lhe for destinado, ficando responsável pela conservação da cadeira nas condições em a encontrar;
- 3) acatar a autoridade na pessoa de seus depositários, seja diretor da Escola, professor ou funcionario administrativo;
- 4) tratar com urbanidade os colegas e as pessoas estranhas;
- 5) apresentar-se sempre de uniforme, para as aulas comuns e de educação física;
- 6) trazer em estado de ordem e respeito os livros e objetos escolares, assim como os trabalhos gráficos;
- 7) ocupar-se em classe com objeto próprio do estudo;
- 8) portar-se nos recreios, dependências e adjacências do edificio escolar com moderação, segundo os preceitos de boa educação;
- 9) levantar-se em classe, á entrada e saída do professor, do diretor, de autoridade de ensino ou de visitante;
- 10) respeitar as proibições expressas neste regimento;
- 11) assistir ás comemorações cívicas e reuniões do estabelecimento;

AOs ALUNOS É EXPRESSAMENTE PROIBIDO:

- 1) ter consigo livros, impressos, gravuras ou escritos imorais;
- 2) perturbar por qualquer modo o sossego das aulas ou a ordem no estabelecimento;
- 3) entrar na classe ou dela sair sem permissão do professor;
- 4) ocupar em classe lugar que não é designado;
- 5) utilizar objetos dos colegas sem o consentimento dos respectivos donos;
- 6) tratar com desrespeito qualquer funcionario do estabelecimento, autoridade ou visitante;
- 7) promover disturbios, no colégio ou em suas imediações;
- 8) danificar qualquer parte do edificio; ou peças do seu material;
- 9) permanecer no estabelecimento fóra das horas de trabalho escolar, sem licença;
- 10) Impedir entrada de colegas nas aulas ou concita-los a ausencias

ANEXO E

PENALIDADES

- 1) admoestação simples em aula pelo professor;
- 2) repreensão reservada, oral ou escrita, pelo Diretor;
- 3) exclusão da aula, ordenada pelo professor
- 4) suspensão até oito dias;
- 5) exclusão definitiva da matrícula

A pena de suspensão será aplicada pelo diretor, por prazo conforme a gravidade da falta e acarretará a perda do direito de qualquer ato escolar durante esse prazo.

No caso do nº 8, o aluno responderá pecuniariamente, para satisfazer os prejuízos.

Das penalidades impostas, conforme os nºs 4 e 5, pelo diretor, será dada ciência ao Inspetor Federal do Estabelecimento.

Irma Leonilda Scroccaro
Irma Leonilda Scroccaro
Responsável



ANEXO E

OFERECIMENTO DO DIA

Ofereço-Vos ó meu Deus*, em união com o Santíssimo Coração de Jesus*, por meio do Coração Imaculado de Maria*, as orações, obras e sofrimentos d'êste dia*, em reparação de nossas ofensas* e por tôdas as intenções* pelas quais o mesmo Divino Coração* está continuamente intercedendo* e sacrificando-se* em nossos altares. Eu vo-los ofereço de modo particular* para que o desejo da união eclesiástica* que existe entre os protestantes* leve ao conhecimento* da verdadeira Igreja de Cristo* e também para que em todo o mundo* o Concilio Ecumênico ajude eficazmente* a ação missionária da Igreja.

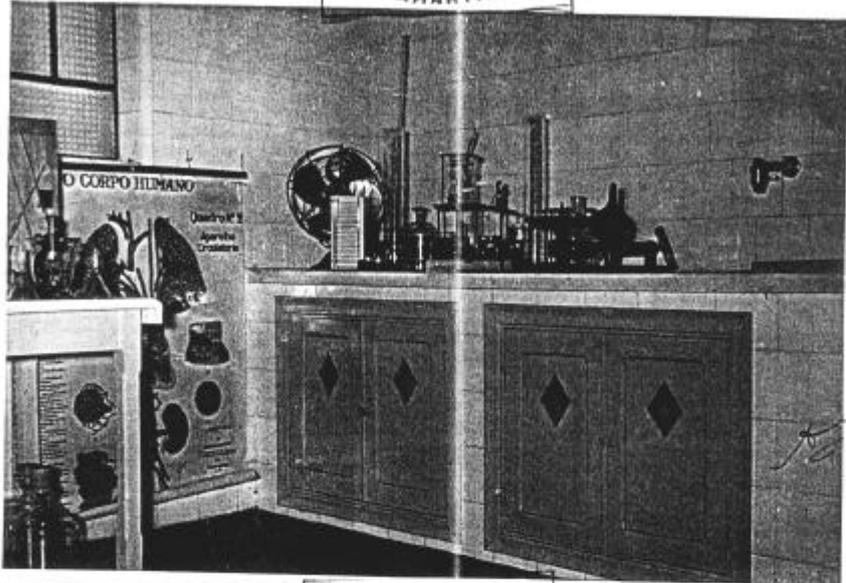
Jaculatória: Sagrado Coração de Jesus, protegei as nossas famílias. (Ind. de 300 dias e plenária ao fim do mês).

SENTIDO DA 1.ª INTENÇÃO

Muitos protestantes hoje procuram unir-se entre si. Alguns desejariam unir-se também conosco. Mas dentro do individualismo de seu livre exame da Bíblia, é impossível que pretendam qualquer unidade doutrinária e disciplinar. Antes de desejar a união precisam conhecer o sentido exato da instituição divina concretizada no organismo católico.

Rezemos pois, implorando as luzes do Espírito Santo, para que nessa única, universal e indivisível Igreja de Cristo se reunam conosco os irmãos separados, reconhecendo afinal que "um só é o Senhor, uma só a Fé, um só o batismo" (Ef. 4, 5).

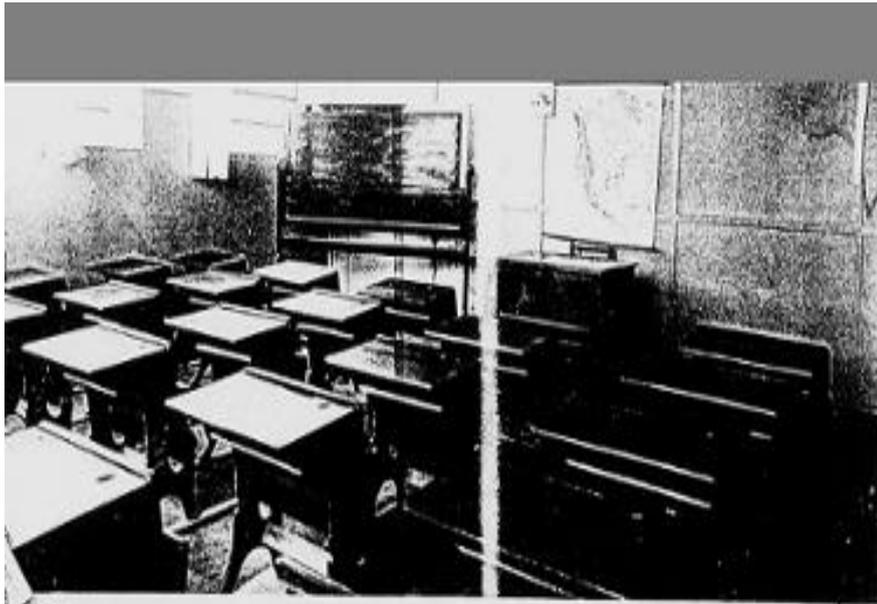
180 41
GIRÁSIO MADRE CLETO
LINHA 1
ADAMANTINA



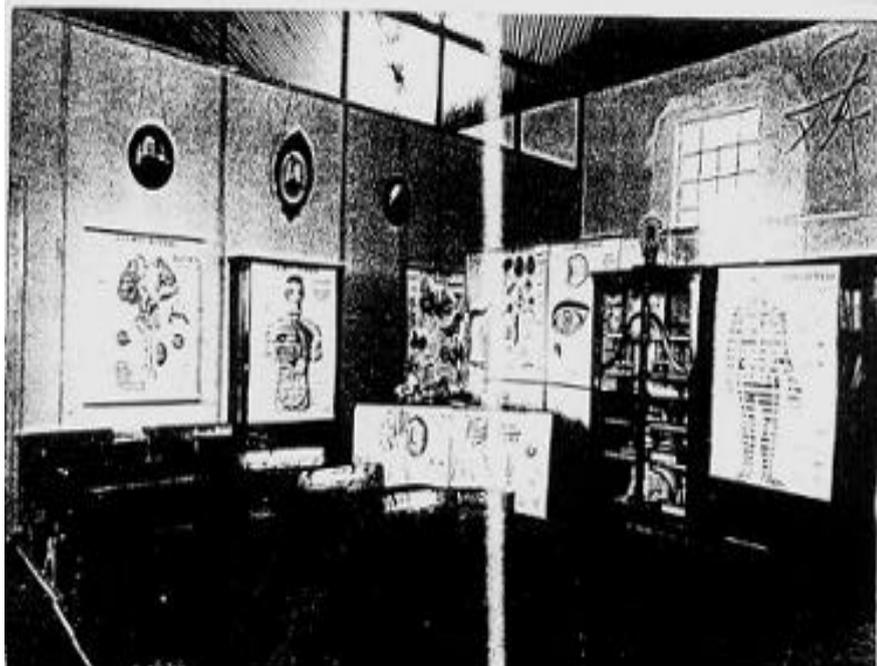
GIRÁSIO MADRE CLETO
LINHA 1
ADAMANTINA



SALA DE CIÊNCIAS
ANEXO G- Salas de aula e laboratório.



SALA DE AULA



SALA DE CIÊNCIAS

ANEXO G - Salas de aula e laboratório.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)