

## EDUCAÇÃO FEMININA NO COLÉGIO MADRE CLÉLIA DE ADAMANTINA-SP

*Feminine education in the school Madre Clélia in Adamantina-SP*

Therezinha Elizabeth Tofoli

### RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a educação feminina no Colégio “Madre Clélia” de Adamantina, no período de 1950 a 1978, com ênfase nos primeiros quinze anos (1950 a 1965). 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. 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. 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 a maternidade e profissionais do magistério. 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:** Educação Feminina; Educação Confessional; História das Instituições Escolares.

### ABSTRACT

This work has as study object 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). It is a reflection on confessional teaching offered by Apostles of Jesus' Sacred Heart through its founder Clélia Marloni. 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. 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 maternity and teaching. 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:** Feminine Education; Confessional Education; Scholar Institutions History.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professora de Fundamentos da Educação Especial da Associação de Ensino Superior de Osvaldo Cruz/SP. Contatos: therezinha.t@uol.com.br

## Introdução

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 Colégio “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.

É importante afirmar, nessas primeiras linhas, que estamos diante de um colégio confessional católico, dirigido pelas Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, cuja congregação 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, para compreendê-lo, é preciso problematizá-lo, relacionando-o com a realidade social em que está inserido.

Ao investigarmos o processo de criação, instalação e a evolução de instituições escolares, como o Colégio Madre Clélia, 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.

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.”

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 (SAVLANI; LOMBARDI; SANFELICE, 1998, p. 11-12).*

Trata-se, portanto, 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).

Neste sentido, realizar pesquisa relativa à 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.

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 regiões<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>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)*. Marília (SP): Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP, 2000 (dissertação mestrado). MANOEL, Ivan. *A igreja e a educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP, 1996. 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.

## Educação Feminina

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.*<sup>2</sup>

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”.

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 à sua emancipação, e desenvolveram importante imprensa feminina (segunda metade do século XIX)<sup>3</sup>.

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 (2003, p. 64), na década de 1870, Rangel Pestana, advogado, jornalista, político e educador,

*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”.*

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.

<sup>2</sup> Lei de instrução pública, 1827, apud LOURO, Guacira Lopes. 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.

<sup>3</sup> 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 pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

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.

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).*

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 em 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).

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.

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<sup>4</sup>.

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).

A proposta educacional dos colégios católicos era formar jovens cultas, polidas, sociáveis, católicas convictas, que transmitissem os valores do catolicismo conservador na família e na sociedade. Formando as alunas na prática das virtudes e ornando-as com o saber humano.

<sup>4</sup> 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.

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).

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.

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, p. 227) 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.*

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 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.

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).*

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).

### O desafio do cotidiano na escola confessional

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 de Adamantina, São Paulo, sendo uma escola confessional católica, preocupava-se 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. “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).*

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.

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 eram direcionadas para uma aprendizagem que adequasse seu mundo particular ao coletivo, dentro de um significado cristão. A religiosidade desenvolvida no cotidiano do colégio 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 (GRAVISSIMUM 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 indelévels. 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).*

Dessa forma, o cotidiano nos diz muito sobre como o colégio estabeleceu um padrão de comportamento para desenvolver seus objetivos e quais suas conseqüências e desdobramentos.

Seguindo as normas da Congregação, o Colégio Madre Clélia 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. 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.

É interessante notar que os ideais da educação do Colégio Madre Clélia coincidiam com os de sua fundadora Clélia Merloni. 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).*

Sendo assim, 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 trazia, no seu interior, os aspectos do cotidiano e do trabalho. 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.

*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 influência 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 Colégio 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).

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.

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.

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. 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”.

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:



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 (1995, p. 24), “O medo é um fator importante ao processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações supostamente indesejáveis”.

Desse modo, as irmãs do Colégio, como professoras, lançavam mão de alguns mecanismos de emulação, como o de premiar as alunas mais estudiosas e disciplinadas. As alunas recebiam notas pelo comportamento e aproveitamento. Todo mês vinham 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.

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).

Em consulta ao regimento interno da instituição, constatamos os rigores disciplinares. 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.

As regras disciplinares no Colégio Madre Clélia, contidas no regulamento do colégio, eram claras e foram largamente disseminadas entre as educandas ao longo do período estudado (1950-1965) e modificadas, sempre que necessário.

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.

As alunas tinham clareza sobre a aplicação dos castigos, mesmo que não ocorressem com frequência. O medo era um dos aspectos inibidores da quebra das regras. As educandas tinham “pavor” de ir até a sala da Madre Superiora, autoridade máxima do colégio. O poder era hierarquizado, de alto para baixo. Primeiro a madre; depois o poder dos professores.

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.

É interessante notar que, mesmo com tanta vigilância, havia a burla. As religiosas, que se desdobravam para controlar os espaços escolares do colégio, nem sempre conseguiram espontaneamente educar dentro das regras estabelecidas, encontravam resistência de algumas internas que conseguiam quebrar a norma. O desejo de fazer parte do “mundo lá de fora” rompia barreiras cotidianamente.

De modo geral, 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.

Por outro lado, havia a possibilidade de algumas amizades adquirirem nuances mais fortes, como possíveis relações homossexuais. Esse era um comportamento nada aceitável pela instituição e pela sociedade em geral.

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.

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

A disciplina era rígida, o silêncio tinha de ser respeitado. Não era permitido conversar em sala de aula. A atitude das alunas devia ser silenciosa e respeitosa, para com as colegas e professores. Os espaços destinados à sala de aula foram recordados pelas alunas como lugares organizados e metódicos, onde o professor era a autoridade máxima. As filas deveriam ser perfeitamente organizadas, os conteúdos das disciplinas contidos nos cadernos deveriam estar sempre em dia, assim como as tarefas.

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. Os recreios mais prolongados eram os das internas, que ocorriam logo depois do almoço e após o jantar, momento em que se organizavam “grupinhos” e desenvolviam uma cumplicidade.

*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”.

A oração, para Madre Clélia, era fundamental em todas os momentos de atividades. 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 instituiu a *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. 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 organização, de característica militar, fazia parte da entrada das educandas no estabelecimento.

O vestuário deveria estar sempre em ordem. Havia muita exigência com o uso do uniforme. Tal padrão de uniformidade exigido 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.

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.

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).

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.

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.*

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!

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.

## Conclusão

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.

O ideal da educação feminina, constante preocupação na vida de Madre Clélia, seria educar as jovens com sabedoria para que pudessem governar uma família com inteligência e maturidade.

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 disseminado 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 contribuíam para a formação da mulher.

O objetivo era acordar a mulher à luz da ciência e, principalmente, a vida da fé, para que fosse capaz de transmitir os valores do catolicismo conservador na família e na sociedade.

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 distinguisse essas mulheres no cenário social, os resultados obtidos revelam também que muitas educandas ultrapassaram a condição feminina que lhes era imposta, adentrando a esfera pública, espaço reservado historicamente ao gênero masculino.

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.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J.S.(1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP.
- BASSANEZI, C.(1996). *Virando as páginas, revendo as mulheres: revistas femininas e relações homem-mulher, 1945-1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BLOCH, M.(2001). *Apologia da História: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P.(1996). *Schola Mater: a antiga escola normal de São Carlos (1911-1933)*. São Carlos: UFSCar.
- CARVALHO, I. M.(1988). *Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas: histórico de suas realizações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- CASTILHO, M. L. R.(2000). *Os colégios das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus no estado de São Paulo (1927-1945)*. Marília (SP): Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP (dissertação mestrado)..
- FARIAS, P.(1990). *Clélia Merloni mãe e mestra*. São Paulo: Loyola.
- FOUCAULT, M.(1983). *Vigiar e punir*. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- GRAVISSIMUM EDUCATIONIS (1987). In: VIER, F. (Coord.) *Concílio do Vaticano II: constituições, decretos e declarações*. Petrópolis (RJ): Vozes, p. 581-591.
- GILES, T. R.(1987). *História da educação*. São Paulo: EPU.
- HELLER, A.(2000). *O cotidiano e a história*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- HILSDORF, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- LOURO, G. L.(1997). Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, p. 443-481.
- LUCKESI, C. C.(1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- MANOEL, I. A.(1996). *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP.
- MENDONÇA, A. M. L.(2003). *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](http://www.sedes.org.br/centro/textos_sobre_foucault.htm). Acesso em : 20 abr.
- MONTEIRO, J.(1998). Uniformes dão aula de história. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 ago. Folhateen, p. 6.
- NETTO, J. P.; FALCÃO, M. C.(1995). *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.
- PASSOS, E. S. *A educação das virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula.
- RIBEIRO, A. I. M.(1996). *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889*. Campinas: Centro de Memória Unicamp.
- ROSADO NUNES, M. J.(1996). “Mulheres e catolicismo no Brasil: uma questão de poder”. In: QUEIROZ, J. J. et alii. *Interfaces do sagrado: em véspera de milênio*. São Paulo: Olho D'Água.
- SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.(1998). SANFELICE, J. L. (Org.). *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. São Paulo: Autores Associados.
- SOUZA, R. F.(1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP.

Recebido em Fevereiro de 2004  
Aprovado em Abril de 2004