

**ANA PAULA SAPATERRA**

**A BUSCA DO SABER LINGÜÍSTICO NAS PRIMEIRAS ESCOLAS  
FEMININAS CATÓLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**PUC/SP  
São Paulo  
2007**

**ANA PAULA SAPATERRA**

**A BUSCA DO SABER LINGÜÍSTICO NAS PRIMEIRAS ESCOLAS  
FEMININAS CATÓLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leonor Lopes Fávero.

**PUC/SP  
São Paulo  
2007**

**ANA PAULA SAPATERRA**

**A BUSCA DO SABER LINGÜÍSTICO NAS PRIMEIRAS ESCOLAS FEMININAS  
CATÓLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa.

São Paulo, 18 de Dezembro de 2007.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leonor Lopes Fávero

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Guedes Molina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Barbosa Bastos

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

**Assinatura:** \_\_\_\_\_ **Local e Data:** \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe Ivone,

*(in memoriam)*

Por todo amor, carinho e dedicação.

## **AGRADECIMENTOS**

À querida Professora Doutora Leonor Lopes Fávero que, com sua orientação, incentivo e paciência tornou possível a realização desta pesquisa.

À Professora Doutora Márcia Antônia Guedes Molina e à Professora Doutora Neusa Maria Barbosa Bastos, pela leitura e sugestões propostas na etapa de qualificação.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa de estudos concedida.

À tia Elza, apoio fundamental em todos os momentos da minha vida.

A todos que – de um modo ou de outro – enriqueceram este trabalho: em especial, ao Agnaldo e Regina, pela amizade e cooperação durante todo o curso, e à Denise e Elaine, primas queridas, pela ajuda e carinho.

## **TUDO ESCLARECIDO**

tudo esclarecido

entre as coisas

e os seus

sig

ni

ficados

o que se viveu

tá vivido

o assunto

virou passado

e o que passou

tá

esquecido

entre as coisas esquecidas

estão as melhores lembranças

entre as coisas perdidas

estão os grandes achados

(Itamar Assumpção e Alice Ruiz)

## RESUMO

O final do século XIX trouxe muitos avanços para a sociedade paulista e, por acompanhar esses progressos, a elite passou a exigir uma educação mais requintada para suas filhas, pois não mais podiam elas se comportar de acordo com a tradição colonial portuguesa – em moda até então –, isso não combinava mais com a sociedade urbanizada.

Assim, não caberia mais à mulher somente a função de dirigir a casa e os empregados, era preciso que fosse agradável nas reuniões e para isso tornava-se necessário aprender a ler, escrever, conversar, conhecer regras de etiqueta, música, pintura e tudo o que coubesse a uma dama da sociedade. Era preciso moldar um novo perfil de mulher adequado a essa nova sociedade, com uma educação voltada para o social sem que se comprometesse a alma, a moral e a religiosidade.

O francês foi o modelo escolhido para a educação das jovens burguesas, pois representava garantia de boa educação sem idéias profissionalizantes, modernas ou feministas.

Ao delimitarmos o *corpus*, selecionamos os programas dos exames das provas de Língua Portuguesa do Colégio Nossa Senhora de Sion, do Curso Pré-Normal, no período que se estende de 1944 a 1947, a fim de verificar como os saberes lingüísticos eram transmitidos nesta Instituição Confessional feminina.

Além da análise do material de português encontrado no Sion, fez-se um levantamento histórico, cultural e social do final do século XIX, até a primeira metade do século XX, com o objetivo de entender como se portava a mulher nesse período, que função tinha na sociedade, e por que a escolha de Instituições Católicas pela elite paulista para o ensino de suas filhas, futuras damas da sociedade.

Optou-se pela escolha da História das Idéias Lingüísticas (Auroux, Fávero, Orlandi) como vertente teórica para subsidiar esta dissertação, proporcionando entendimento em relação ao vernáculo, de modo que lingüística e história estão interligadas no decorrer deste trabalho.

**Palavras-chave:** História das Idéias Lingüísticas, Colégio Nossa Senhora de Sion, Educação feminina, Programas de Português.

## **ABSTRACT**

The end of the nineteenth century brought many advances to São Paulo society, to keep up with the progress the elite started to demand more refined education for their daughters, so that they could no longer behave following the Portuguese colonial tradition – in fashion at the time- because it didn't combine with more urbanized society.

Thus, women should not only deal with the house and employees, she had to be nice at meetings and therefore it has become necessary to learn how to read, write, talk about music, painting and learn the rules of etiquette and everything that fits a lady in society. It was necessary a new profile for women suitable for this new society, without compromising their soul, moral and religion.

The model of education followed by these young women of society was French, because it represented a good education without vocational, modern or feminists ideas.

This study is about the Portuguese language program taught at “Colégio Nossa Senhora de Sion” between 1944 and 1947 in order to analyze the way Linguistics was taught in that women's institution.

Besides the analysis of Portuguese material found at Sion, a historical, cultural and social investigation from the end of 19<sup>th</sup> century to the 1<sup>st</sup> half of the 20<sup>th</sup> century was made, aiming at understanding a woman's behavior, her role in the society and the reason for São Paulo elite's choice of catholic institutions for their daughter's education, future ladies of society.

The “História das Idéias Lingüísticas” (the History of Linguistic Ideas) was chosen as theoretical basis in order to support this dissertation, in such way that Linguistics and History are interconnected in the course of this study.

**Key words:** History of Linguistic Ideas, “Colégio Nossa Senhora de Sion”, women’s institution, Portuguese language program.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
-------------------------	----

### **CAPÍTULO I – HISTÓRIA DAS IDÉIAS LINGÜÍSTICAS**

1.1 Os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa em História das Idéias Lingüísticas.....	17
1.2 O paradigma atual .....	18
1.3 A História das Idéias Lingüísticas .....	23
1.4 <i>A École des Annales</i> .....	21

### **CAPÍTULO II – SÃO PAULO: MOMENTOS DE MUDANÇA**

2.1 A cidade de São Paulo: aspectos sociais, políticos e ideológicos .....	29
2.2 O Século da Escola: as escolas da cidade de São Paulo na primeira República.....	38
2.3 Colégios católicos e educação feminina: modernidade x conservadorismo.....	45
2.3.1 A educação conforme o conservadorismo da Igreja Católica .....	52
2.4 As irmãs de São José de Chamberry – um pouco de história .....	55
2.5 A Congregação das Cónegas de Santo Agostinho .....	77
2.6 <i>Collège Notre Dame de Sion</i> .....	86

## **CAPÍTULO III – O ENSINO NO BRASIL E O ENSINO NORMAL EM SÃO PAULO**

3.1 A educação no Governo de Getúlio Vargas .....	105
3.2 A Escola Normal da Capital .....	114
3.3 O Colégio Nossa Senhora de Sion .....	121
3.3.1 Os Programas de ensino do Colégio Nossa Senhora de Sion .....	121
3.3.2 Programas de Língua Portuguesa do Curso Pré-Normal .....	125
3.4 Análise dos programas de Língua Portuguesa do Colégio Sion.....	134
<b>CONCLUSÃO</b> .....	151
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	154

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa História e Descrição da Língua e tem por objetivo analisar os saberes lingüísticos que foram ministrados no Colégio Nossa Senhora de Sion, na cidade de São Paulo, no Curso Pré-Normal, entre 1944 a 1947.

Um dos motivos pela escolha deste tema foi verificar qual era o papel da mulher na sociedade no final do século XIX até a primeira metade do século XX: seu comportamento, as perspectivas para o futuro e as conquistas ao longo desse percurso. Dessa forma, fez-se um levantamento das principais Instituições de Ensino Católicas instaladas no Brasil, como o Colégio Santa Úrsula, o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, o Seminário da Glória, o Colégio de Taubaté, o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, as Escolas Profissionais e Oratórios Festivos do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, a Congregação das Irmãs Franciscanas do Coração de Maria, o Instituto de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientae”, o Colégio Stella Maris, o Colégio Auxiliadora, e em especial, o Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, também conhecido por Colégio *Des Oiseaux* e o Colégio Nossa Senhora de Sion, os dois últimos, situados na cidade de São Paulo e preferidos pelas famílias mais ricas da oligarquia paulista para educarem suas filhas.

A educação nos colégios confessionais femininos seguia o modelo da educação dos jesuítas, apenas com uma diferença: os padres buscavam formar “homens de escol”, enquanto as religiosas tinham o intuito de formar meninas na prática da virtude, como convém a uma moça de família. Mas o objetivo primordial desses colégios era, na verdade, angariar um grande número de cristãos, ou seja, cristianizar a sociedade para que não ocorresse no Brasil, o que ocorrera na França: o esfacelamento da Igreja Católica. Dessa

forma, disciplinas como teologia e filosofia faziam parte do currículo dos meninos; obras de gosto, literatura, religião e francês eram ensinados às meninas.

As novas teorias educacionais, de cunho iluminista, assombravam a Igreja, pois pregavam que não mais haveria uma verdade única e sim verdades humanas, construídas pelo homem por meio da ciência e do raciocínio. Posicionar-se a favor dessas teorias era assumir uma postura contrária à da Igreja Católica, de modo que a Igreja instrua a população a ir contra a modernidade e o iluminismo.

Muitas Instituições educacionais católicas instalaram-se no Brasil, mas duas instaladas na cidade de São Paulo eram as preferidas pelas moças da alta sociedade: o Colégio Nossa Senhora de Sion e o Colégio das Cônegas de Santo Agostinho (*Colégio Des Oiseaux*). Por meio do requinte e sofisticação herdados dos melhores colégios da Europa (principalmente os franceses), estes dois estabelecimentos de ensino por muito tempo educaram as jovens da sociedade paulista, representando saber e elegância. As meninas educadas nestas instituições pertenciam a um grupo seletivo encarregado de preservar e transmitir valores.

Nas décadas de 20 e 30 do século XX, com o Governo de Getúlio Vargas, ocorreram algumas mudanças com a criação do Ministério da Educação para proporcionar à população o mesmo ensino ministrado nos colégios privados. Surge então a Escola Nova com seu Manifesto em 1932, pregando os princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola.

Depois dessa análise da época, apresentam-se os programas dos exames de português em um quadro sinótico entre os anos de 1944 e 1947, e a análise desses programas, utilizando-se gramáticas da época e também modernas, afim de verificar como os saberes lingüísticos eram transmitidos.

Seguindo a metodologia da História das Idéias Lingüísticas e os objetivos propostos, a análise dos programas revelou as características do ensino nas escolas confessionais, ajudando a entender a importância dessas escolas para a sociedade oligárquica paulista.

Para finalizar esta dissertação, apresentar-se-ão a conclusão e as referências bibliográficas.

# CAPÍTULO I

## HISTÓRIA DAS IDÉIAS LINGÜÍSTICAS

### 1.1 Os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa em História das Idéias Lingüísticas

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos da História das Idéias Lingüísticas e sua ligação com a Lingüística e a História, ciências que, entrelaçadas, têm o objetivo de descrever e explicar os saberes lingüísticos ao longo dos tempos. Por serem disciplinas tão próximas quanto à sua essência é sabido que

[...] a História, hoje, mais que arrolar datas e fatos, procura discutir novos objetos: atitudes perante a vida e a morte, crenças, comportamentos, religiões etc. e a Lingüística que, “grosso” modo, pesquisa o meio essencial da comunicação humana, a linguagem. (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 17).

Para Auroux (1992) os conhecimentos fazem parte de uma realidade histórica e desenvolvem-se formando uma realidade cotidiana. Portanto, os saberes não podem ser desprezados em razão de uma nova concepção. Na verdade, cabe ao historiador estudá-los para que se compreenda o porquê, o como e o quando das novas tendências científicas.

No século XX, ocorreram transformações históricas no âmbito da ciência, da tecnologia e no comportamento das pessoas. A partir de questionamentos a respeito da ligação da História com outras ciências humanas, como a Psicologia, a Sociologia, a Lingüística, a Antropologia, houve, por parte dos historiadores, a preocupação com a organização social, econômica e psicológica da sociedade, questões que até então não eram levadas em consideração. Nesse novo enfoque, torna-se necessário investigar documentos

como cartas manuscritas ou impressas, testamentos, inventários, entre outros. Assim, ao analisar tais documentos e as Instituições de Ensino dos quais fizeram parte, o pesquisador adquire elementos mais consistentes já que estão ligados ao contexto sócio-cultural-ideológico, aos costumes e ao comportamento das pessoas daquele determinado período a ser analisado.

## **1.2 O paradigma atual**

A mudança da história historicizante, preocupada somente com fatos singulares, para a história dos usos, dos significados, das mentalidades, recebeu o nome, primeiramente, de interdisciplinaridade. Com o passar do tempo, adquiriu uma dimensão maior devido à junção de procedimentos científico-metodológicos de diferentes ciências, sendo hoje nomeada de transdisciplinaridade.

Kuhn (2001, p. 49) chama de paradigma essa busca por modelos que melhor se adaptem às pesquisas científicas:

Considero “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.

Segundo o autor, quando há mudança de uma teoria para uma nova linha de pesquisa ocorre uma revolução científica, porque essa nova teoria alcança reconhecimento mundial e passa a ser seguida como modelo, acarretando a reavaliação da teoria anterior:

Regularmente e de maneira apropriada, a invenção de novas teorias evoca a mesma resposta por parte de alguns especialistas que vêem sua área de competência infringida por essas teorias. Para esses homens, a nova teoria repercute inevitavelmente sobre muitos trabalhos científicos já concluídos com sucesso. É por

isso que uma nova teoria, por mais particular que seja seu âmbito de aplicação, nunca é um mero incremento ao que já é conhecido. Sua assimilação requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos fatos anteriores. Esse processo intrinsecamente revolucionário raramente é completado por um único homem e nunca de um dia para o outro. (KUHN, 2001, p. 49).

É imprescindível ressaltar que o surgimento de novas vertentes teóricas não apaga ou menospreza o que já havia sido estudado anteriormente; o que ocorre é que esses estudos vêm ampliar as novas pesquisas.

Quando há um esgotamento de caminhos, as teorias precisam ser revistas.

As mudanças de caráter científico-metodológico decorrem de um jogo de oposições:

[...] é no momento de crise, de contradição, de “clivagem”, que se fazem as mudanças. O comparativismo surgiu em oposição às teorias especulativas; o estruturalismo, ao comparativismo; a gerativo-transformacional, ao estruturalismo; e contra os estudos circunscritos da frase, vieram as teorias do texto. (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 17).

Apesar de a História sempre ter se valido da linguagem para registrar seus fatos, mesmo tendo elas, História e Lingüística, caminhos tão parecidos, a segunda só foi admitida como ciência no início do século XIX por meio do surgimento dos estudos histórico-comparativos. Portanto, o conhecimento científico passa por uma transformação que requer um trabalho de não somente um único pesquisador e sim das relações de diversas ciências, gerando, desse modo, os conceitos de inter e transdisciplinaridade que, juntos ao pragmático e ao interpretativo, originam o paradigma contemporâneo. É o que ocorreu com a Lingüística e a História.

Nesse período de desenvolvimento dessas duas ciências muitos trabalhos, entrelaçando-as, surgiram, tais como os inscritos por Aurox (1992, p. 11).

[...] em três categorias: i. os que visam a constituir uma base documentária para a pesquisa empírica; ii. os que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam; iii. os que têm um papel fundador, isto é, os que se voltam para o passado com o fim de legitimar uma prática cognitiva contemporânea.

Esta pesquisa espelha-se na última categoria e, para tal,

[...] é parte da história cultural cujo principal objeto é identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler (CHARTIER, 1990, p. 16-17) e que [...] *não há civilização atual que seja verdadeiramente compreensível sem um conhecimento de itinerários já percorridos, de valores antigos, de experiências vividas.* (BRAUDEL, 1989, p. 53 apud FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 18).

O saber lingüístico é um produto histórico, resultado da interação entre as tradições. Qualquer manifestação de idéias em torno de um saber sofre influências políticas, culturais e sociais, bem como das mentalidades que são herdadas do passado. Para Auroux (1989, p. 15), “sans mémoire et sans projet, il n’y a tout simplement pas de savoir”<sup>1</sup>. Dessa forma, o objeto de estudo da História das Idéias Lingüísticas são os saberes lingüísticos examinados por meio dos dados históricos dos quais resultaram, fato que nos remete à questão da história interna e externa. Sobre esta questão Molina (2004, p. 36) diz que:

[...] ambos (contexto e conteúdo) estão estreitamente relacionados, já que uma pesquisa verdadeiramente representativa deve analisar não só a instância do aparecimento de uma nova teoria, mas ainda as mensagens enredadas nela, isto é, as forças variadas da sociedade que podem regular a vida, o comportamento e até mesmo o pensamento de cada indivíduo.

No que se refere à metodologia utilizada nesta pesquisa, busca-se, segundo Auroux (1989, p. 15), “a definição puramente fenomenológica do objeto, a neutralidade epistemológica e o historicismo moderado”. Em outras palavras, é fundamental que se respeitem as terminologias usadas na época em que o objeto de estudo foi produzido, servindo-se, também, além dos fatos históricos, dos fatos lingüísticos que compunham o período.

---

<sup>1</sup> Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber.

### 1.3 A *École des Annales*

Influenciados pelo cientificismo do século XIX e início do século XX, Lucien Febvre e Marc Bloch começaram a pensar numa história-ciência que fosse capaz de construir e reconstruir o passado, que pudesse ser vista sem ranços positivistas de racionalidade, progresso e ordem, ainda presentes na historiografia. O objeto dessa nova história seria o homem, suas realizações e significações no mundo.

Dispostos a renovarem o estudo histórico como disciplina, Febvre e Bloch, atuantes na Universidade de Estrasburgo, fundam, em 1929, a revista *Les Annales d'Histoire Economique et Sociale*. Estes estudiosos tinham a preocupação de aproximar a História a outras disciplinas humanas, de estudar o econômico, o social e o cultural, simultaneamente, ou seja, defendiam a idéia de se fazer uma história total, menos alicerçada nas narrativas dos fatos e acontecimentos; *essa nova história* tinha por princípio não apenas descrever o passado e sim *reabri-lo, interpretá-lo, num diálogo constante com seu presente*. Segundo Febvre ([19-], p. 40), a história representa a ciência do homem e dos fatos humanos, portanto:

Não há história econômica e social. Há simplesmente a história, na sua Unidade. A história que é toda ela social, por definição. A história que considero é o estudo, cientificamente conduzido, das diversas atividades e das diversas criações dos homens de outrora, tomados na sua data, no quadro de sociedades extremamente variadas e contudo comparáveis umas com as outras.

A *École des Annales* dividiu-se em três gerações. A primeira geração dos *Annales* ficou caracterizada pela necessidade de mudança na História, pela heterogeneidade e pela aceitação de novas propostas e métodos.

A segunda geração, também chamada de *Era Braudel*, caracteriza-se por situar a história *na superfície*: a história do tempo curto, dos acontecimentos; *na meia encosta*:

a história que segue um ritmo mais lento, conjuntural; e *na profundidade*: a história de longa duração. Essa geração sofreu influências marxistas.

A terceira e última geração preocupa-se com as representações e interpretações, com a vida cotidiana. Está centrada nas *mentalidades* e é demasiadamente influenciada pelo estruturalismo. Essa geração é representada principalmente por *Le Goff*, *Le Roy* e *Chartier*. Utiliza-se de fontes como documentos psicológicos, orais, religiosos e arqueológicos.

Mesmo com traços distintos, essas três gerações têm em comum a interdisciplinaridade e priorizam a interpretação dos fatos e o esclarecimento dos porquês.

Na década de 50 havia duas correntes discerníveis na revista *Les Annales*. A primeira, representada por *Labrousse*, *Vilar* e outros, foi chamada de história social e a segunda, encabeçada por *Mandrou* e *Duby*, sob o patrocínio de Febvre, recebeu o nome de história das mentalidades.

A História das Mentalidades sugere um trabalho de representação dos indivíduos que compõem a sociedade, como pensam, agem e se comportam; como uma realidade social é construída e interpretada. Para *Chartier* (1990), essa noção particular de mentalidade de um indivíduo, aquilo que lhe é comum e aquilo que tem em comum com outros indivíduos de seu tempo produz o *mental coletivo* de uma época, uma marca com que a história tradicional até então pouco se preocupava.

A História das Mentalidades está ligada ao aparecimento das obras de *Febvre* durante a Primeira Grande Guerra Mundial quando um grupo de estudiosos, representados por *Bloch*, *Pirenne*, *Damangeon*, *Bihl*, *Halbwachs* e pelo próprio *Febvre*, inspirariam a criação dos *Annales* com o intuito de dar à história um novo olhar, *desviando-a das hierarquias para as relações, das posições para as representações*. Este grupo notou que cada sociedade constrói e delinea uma imagem específica de seu momento pois,

A história não é composta em torres de marfim, é criada por homens pertencentes à sua sociedade, esta sociedade fornece os critérios de julgamento e, partindo do presente, os homens formam a sua idéia de história; eles não a recordam, não a conservam em sua memória em forma inalterada do modo como se conservam nas geladeiras os restos dos antigos mamutes; eles a constroem e a interpretam. (GURIÉVITCH, 2003, p. 29).

Nesse sentido, os fatos históricos não ocorrem isoladamente, decorrem de acontecimentos da vida coletiva e social. A história atual retrocede aos fundadores dos *Annales* visto que o:

[...] estudo das utensilagens mentais que o domínio de uma história mais para o social tinha em certa medida relegado para o segundo plano. Sob a designação de história das mentalidades ou de psicologia histórica – delimitava-se um novo campo, distinto tanto da antiga história intelectual literária, como da hegemônica histórica, econômica e social. (CHARTIER, 1990, p. 14-15).

Desse modo, a História busca verificar como, em diferentes tempos e lugares, uma sociedade é construída, interpretada, representada, ou seja, como “uma imagem presente suscita um objeto ausente, numa relação de interdependência que regula os indivíduos em diferentes situações”. (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 23).

Esse envolvimento entre a estrutura social e a cultural busca não só as idéias, mas suas interpretações e relações existentes entre os homens e o meio.

Nesse contexto, surge no século XX a História das Idéias Lingüísticas.

#### **1.4 A História das Idéias Lingüísticas**

Há diversas conceituações para o termo história. Pode ser compreendido como o *conjunto de eventos e fatos que compõem o passado humano, reconstruídos por meio*

*de procedimentos específicos* e como disciplina que trata da compreensão desse passado (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 134). Porém há controvérsias por parte dos pesquisadores.

Questões referentes ao papel da História, seus métodos e envolvimento com outras ciências sociais levaram alguns estudiosos do final do século XIX e início do século XX a repensar quais seriam os limites da História e propuseram que se fizesse uma *nova história*, não linear, com o intuito de dialogar com tempos e disciplinas diferentes.

Até essa época, a História priorizava os fatos que eram importantes à sociedade, como biografias, histórias de reis e príncipes ou batalhas, porém os fatos eram e são descritos por pessoas que possuem visões de mundo diferentes e não são, portanto, meramente relatos, dependem também *das idéias e representações que se têm sobre eles*. (Ibidem, p. 19).

Nesse sentido, Mendes (1993, p. 05) entende que,

[...] os diversos ramos do conhecimento científico não são isoláveis, pois, em última análise, todos eles focam a mesma realidade – o homem e o mundo em que este se insere, – ainda que ele apresente diversas facetas, a exigirem, conseqüentemente, múltiplas perspectivas de análise. No entanto, a inter-relação nos vários domínios científicos patenteia diferentes graus. Assim, de uma relativa independência – dizemos relativa porque, atualmente, a interdisciplinaridade é, regra geral, aceite por todos, – passa-se a um grau mais elevado [...] para se chegar, finalmente, à transdisciplinaridade, em que, através de uma certa aglutinação científico-metodológica, cada problema é “atacado” sob todos os ângulos possíveis, de forma integrada, sem o recurso a qualquer sistema científico pré-determinado.

A História das Idéias Lingüísticas é uma ciência que surgiu no século XX, mais precisamente com o aparecimento da *École des Annales* e da revista *Les Annales d' Histoire Economique et Socieale*, em 1929. A *École* era formada por um grupo de estudiosos que não mais aceitavam a história puramente factual e estática, acreditavam seus seguidores que ela pudesse dialogar com os homens e a sociedades da qual faziam parte.

Em relação à história das idéias lingüísticas, CHEVALIER (1995: p.84) comenta:

No grande jogo contemporâneo das comparações interdisciplinares, parece bastante evidente, ou melhor, natural, que lingüística e história devam ser confrontadas; nesta ciência do movimento dos povos que a história institui, seria estranho que não desempenhasse seu papel a ciência que estuda esse meio essencial de comunicação, as linguagens.

A História das Idéias Lingüísticas permite estudar todo saber construído em torno de uma língua num determinado momento, produto de uma atividade metalingüística, quer seja ela explícita ou não:

Fazer história das idéias nos permite: de um lado, trabalhar com a história do pensamento sobre a linguagem no Brasil, mesmo antes da Lingüística se instalar em sua forma definida; de outro, podemos trabalhar a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem, tomando posição a partir de nossos compromissos, nossa posição de estudiosos especialistas em linguagem. Isto significa que não tomamos o olhar externo, o do historiador, mas falamos como especialistas de linguagem, a propósito da história do conhecimento sobre a linguagem. [...] portanto, capazes de avaliar teoricamente as diferentes filiações teóricas e suas conseqüências para a compreensão do seu próprio objeto, ou seja, a língua. (ORLANDI, 2001, p. 16).

Além de toda tradição gramatical que a História das Idéias Lingüísticas contempla, também fazem parte do Universo que a envolve o estudo das Instituições onde esses saberes eram discutidos, alargados e disseminados, bem como os meios por onde circulavam e os questionamentos que suscitavam, pois, segundo *Auroux* (1989), cabe ao historiador projetar os fatos num hiper-espaço que contempla três tipos de dimensão: *uma cronologia, uma geografia e um conjunto de temas*.

A História das Idéias Lingüísticas verifica o processo da História e da Lingüística como um todo: tempo, espaço e pensamento. Discute como o saber lingüístico é criado, difundido, representado, interpretado num determinado espaço de tempo por meio do olhar do pesquisador. É imprescindível que se estabeleça uma relação entre o tempo em que os fatos ocorreram e o tempo em que são verificados. A História das Idéias Lingüísticas propõe essa visão entrelaçada dos saberes dessas duas ciências.

Como em todo processo de pesquisa, ela encontra obstáculos. Cabe ao pesquisador fazer um levantamento do maior número possível de dados, o que nem sempre é possível, pois o acesso à documentação e ao estudo dessa documentação, geralmente, é difícil. É necessário tempo a fim de buscar e analisar o material encontrado nas bibliotecas, arquivos, microfilmes, manuscritos e obras raras, além de que, corre-se o risco de não encontrar certos documentos ou arquivos.

Outro problema é em relação à época, ao cenário e ao espaço no qual viveram as personagens, pois o pesquisador vive num outro espaço de tempo. Segundo Fávero (1996, p. 16), há uma “intransponível distância espaço-temporal entre o cenário no qual viveram as personagens que constituem o objeto de estudo e o contexto em que se produz o trabalho”.

Quando se muda a concepção, mudam-se também os métodos e as técnicas. Anteriormente, os estudos históricos baseavam-se na análise de documentos e registros de fatos importantes, como já citado anteriormente, biografias, histórias de reis, príncipes e de batalhas, atualmente, preocupam-se em analisar o contexto em que esses documentos e registros estavam inseridos.

[...] os documentos se referem à vida cotidiana das massas anônimas, à sua vida produtiva, à sua vida comercial, ao seu consumo, às suas crenças, às suas diversas formas de vida social. (REIS, 1996, p. 126).

Ainda em relação ao material de análise, Saliba (1992, p. 35) afirma que “este dispositivo escrito, sacralizado, este resto do passado, não mais este documento forjado pelas sociedades e pelo poder, mas o documento produto do passado, produzido pela sociedade [...]”, deverá, enfim, ser interpretado no seio em que foi produzido, de modo que o pesquisador de hoje deverá inserir-se no passado para poder recriar aquela sociedade, suas idéias e os homens que ali viveram.

É importante também que se considere que o pesquisador da História das Idéias Lingüísticas é um lingüista e ainda somará à sua área de estudo as especificidades de um historiador. Para *Swiggers* (1992), a descrição e a explicação unem-se na reconstrução do passado. Descrever a história do pensamento lingüístico é reconstruir seu conteúdo mental inserido num contexto sócio-cultural.

Desse modo, por ser a linguagem uma atividade essencialmente humana, a mudança lingüística ocorre devido às transformações históricas e às influências do meio externo. Portanto, a língua é também um produto histórico e é a partir da história que adquirimos informações a respeito da sociedade, da política, da filosofia, da economia e da cultura de um determinado período. Por meio da lingüística obtemos a análise da língua desse período. Nesse sentido, a História das Idéias Lingüísticas foca seu objeto de estudo no contexto de sua produção para verificar como o objeto e o meio estão interligados numa relação de causa e efeito entre o material analisado e a sociedade no qual está inserido.

No Brasil, esses estudos tiveram início no final da década de 80, por meio de um grupo o qual se encontrava com o objetivo de refletir sobre os pressupostos e métodos ligados à história dos estudos referentes à linguagem.

É papel do pesquisador da História das Idéias Lingüísticas representar, compreender, analisar, reconstruir, interpretar o pensamento no contexto sócio-histórico-cultural em que o objeto de análise foi produzido e, assim, estabelecer um diálogo entre o pesquisador, os homens e as linguagens de outros tempos a fim de se chegar a um entendimento mais profundo da lingüística atual.

Nessa perspectiva, optamos por fazer da relação pertinente entre língua e história a base teórica que sustenta esta pesquisa. Com base no estudo histórico das primeiras escolas confessionais femininas da cidade de São Paulo, verificar-se-ão os programas de Língua Portuguesa do Curso Pré-Normal do Colégio Nossa Senhora de Sion, no período de

1944 a 1947, por meio dos quais os saberes lingüísticos foram transmitidos, levando em consideração as influências sociais, políticas e econômicas da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX.

## CAPÍTULO II

### SÃO PAULO: MOMENTOS DE MUDANÇAS

#### 2.1 A cidade de São Paulo: aspectos sociais, políticos e ideológicos

O período que se estende na cidade de São Paulo do final do século XIX até a primeira metade do século XX corresponde a uma fase de crescente desenvolvimento da economia regional, visto que o café foi o responsável pela liderança econômica que São Paulo assumiu no panorama nacional. Quando a República foi proclamada, o Estado já era organizado. A sociedade era constituída por grandes proprietários rurais que formavam a aristocracia do Império e que possuíam uma forte influência política; esses fazendeiros eram chamados de barões do café e dominaram a política do país até a primeira república.

No final de 1880, crescia a ocupação do território paulista com a extensão das ferrovias para outros lugares, espalhando o café para o interior do estado. A escravidão fora extinta e a cidade de São Paulo crescia cada vez mais. Muitos estrangeiros chegavam à cidade com a esperança de um futuro promissor. Nesse período, a mulher começa a inserir-se no mercado de trabalho, nas artes, na literatura, nas fábricas e no magistério. Dessa forma, São Paulo dava início a um processo de industrialização e formação de uma nova classe, o operariado. Em 1890, o café passou a ser exportado pelo Porto de Santos e em 1894 a exportação brasileira por este porto já ultrapassava a do Rio de Janeiro.

Nesse momento, as ferrovias foram fundamentais pois permitiram que a cidade de São Paulo fosse o núcleo central das comunicações para outros lugares do Estado. Sobre tal questão, Marcílio (2005, p. 106-107) relata que:

A primeira linha férrea, inaugurada em 1867, fez a ligação da capital com o Porto de Santos (depois com Jundiaí) e permitiu eficiência no transporte das sacas de café para a exportação. A São Paulo Railway Company Ltd. eliminou um dos mais sérios problemas de São Paulo, a transposição da Serra do Mar. No torna viagem, os trens da “inglesa” – como eram chamados – traziam os importados, mas também livros, jornais, correspondência de toda parte. A estrada de ferro deu mais vida à cidade depois de 1867.

A partir da criação da primeira ferrovia, outras foram inauguradas em ritmo rápido – no início do século XX, os trens já partiam da Estação de Sorocabana em direção ao oeste paulista.

No final do século XIX, os fazendeiros passaram a instalar-se na cidade, iniciando-se, assim, um processo de urbanização por meio da construção dos primeiros palacetes e da abertura de novos bairros. Nesse sentido, Martins (2004, p. 179) descreve que:

A Cidade não foi destinatária apenas de (i) migrantes pobres. A concepção de (i) migrante foi ideologicamente associada ao trabalho braçal, o que na verdade não correspondia à inteireza dos processos demográficos que se davam na Capital. Além da classe média que migrou de outros estados para o Estado de São Paulo, as esparsas evidências não-numéricas sugerem uma forte e poderosa migração de classe média interiorana. Mais ainda e também migração de empreendedores, grandes fazendeiros enriquecidos pelo café, alcançados pela necessidade de ampliar o desfrute da riqueza multiplicada e promover a diversificação e a urbanização de seus investimentos nas finanças, no comércio, nas ferrovias e mesmo na indústria. Eles marcaram profundamente a paisagem urbana com sua presença na Cidade através dos palacetes dos bairros ricos que ajudaram a formar, como Campos Elíseos, Santa Ifigênia, os arredores do centro, a Avenida Paulista, Higienópolis.

Nesse período, houve uma grande invasão populacional de imigrantes que se dedicavam exclusivamente às atividades artesanais e industriais, constituindo novas categorias sociais, como o proletariado urbano. É importante dizer que nesse momento 35,4% da cidade de São Paulo era composta por estrangeiros.

Os grandes lucros obtidos pela cultura do café contribuíram para o desenvolvimento industrial da cidade. A Cia. Paulista de Estradas de Ferro, de propriedade de fazendeiros, era, em 1896, a maior empresa industrial de São Paulo. Para Queiroz (2004, p. 15):

A lavoura cafeeira seria a responsável, em última instância, pelas grandes transformações que então ocorrem. Como se sabe, as ferrovias foram criadas para atendê-la, seguindo em seu traçado a expansão das frentes agrícolas pioneiras. Com isso, tiveram um efeito multiplicador, acelerando o dinamismo da economia e atraindo gente de todas as partes. Como se sabe também, não foram só brasileiros de outras plagas que chegaram. Ante a desarticulação de escravismo e a necessidade de braços para a lavoura, a solução preferida pelos paulistas foi atrair o imigrante, notadamente o europeu, que ocorreu em números crescentes desde a década de 1870 até o início da década de 1920, momento a partir do qual, a imigração européia foi arrefecendo.

A classe operária era formada por pessoas de diferentes origens. Os antigos escravos compunham uma parcela bem baixa desta classe, pois ainda estavam vinculados às atividades agrícolas de trabalho servil. Estima-se que em 1901 o número de operários na cidade de São Paulo girava em torno de 50 mil, sendo que 10% eram brasileiros e 90% praticamente italianos.

Em 1907, havia em São Paulo, segundo o recenseamento do Centro das Indústrias do Brasil, 336 estabelecimentos industriais. Essas indústrias eram exclusivamente de transformação e consumo imediato. As fábricas eram de porte pequeno e médio e possuíam poucos funcionários.

Com a Primeira Guerra Mundial houve uma redução na entrada de estrangeiros no país, diminuíram as importações e as exportações de café, mas, por outro lado, a guerra trouxe um aumento significativo no mercado de exportação para outros produtos agrícolas tropicais e para o aumento da produção industrial.

Os limites da cidade eram definidos pelo desmembramento dos povoados, constituindo novos bairros de caráter luxuoso ou popular. Palacetes e mansões de alto luxo foram construídos nos bairros de Higienópolis, Vila Buarque, Campos Elíseos e no Jardim América, reflexo da riqueza do café e das freqüentes viagens que a elite paulistana fazia à Europa. A cidade perdia seus aspectos tradicionais e provincianos, cedendo espaço a uma nova cidade influenciada pela arquitetura que vinha da Europa. Os primeiros bairros operários foram formados ao longo das linhas férreas que saíam da cidade. O primeiro foi o bairro do

Brás, em seguida vieram o Bom Retiro, a Barra Funda, o Belém e a Bela Vista. Surgiram também os núcleos coloniais em São Bernardo, São Caetano, Santana e na Glória, sendo que os dois primeiros ficavam na periferia.

Muitas foram as demolições nesse momento histórico da cidade de São Paulo – casas residenciais de taipa e os velhos sobrados do comércio foram demolidos em grande escala e em seus lugares construíram-se prédios de estilo europeu. Nos primeiros anos do século XX, novas igrejas surgiram na cidade, como a Catedral da Sé, a Igreja da Consolação, de Santa Ifigênia e o Mosteiro de São Bento, templos construídos em estilo eclético e monumental. Os casebres e os velhos casarões que sobraram na região do centro foram transformados em cortiços. Desse modo, a cidade de São Paulo crescia assustadoramente, conquistando novos espaços a fim de abrigar a população que não parava de crescer.

Até 1873 a capital contava apenas com dez bondes de passageiros, oito para transporte de cargas. O transporte foi-se modernizando e, a partir de 1897, o transporte público já se fazia com bondes elétricos. No início do século XX, chegaram os primeiros automóveis, jardineiras e caminhões – início de um processo de modernização constante. Os primeiros ônibus urbanos vieram em 1924. Montados em chassis de caminhões Ford, não tinham o menor conforto e ainda eram feios, pequenos e transportavam em média de dez a doze passageiros.

A pós-Revolução Industrial trouxe a São Paulo, além das mudanças no transporte, novas tecnologias advindas da Europa, como a luz elétrica (1879), o telefone (1884), o primeiro edifício (1909) e as estações de rádio (1924).

Nesse período histórico, houve grandes mudanças também em outras áreas: produção e consumo de alimentos, saneamento e abastecimento de água, imprensa, cultura e lazer, política e mercado de trabalho.

Em 1914, foram criadas as feiras livres; em contrapartida vieram os bares, cafés, cervejarias e confeitarias. As importações intensificavam-se e as lojas, situadas no centro da cidade, ofereciam produtos cada vez mais diversificados. Após a segunda década do século XX, foram criadas culturas de hortaliças e legumes em diferentes regiões, como em Cotia, pelos japoneses, na Serra da Cantareira, Guarulhos e Mogi das Cruzes, por portugueses e espanhóis, além das chácaras de produção de leite e avicultura que se espalhavam por todos os lados.

Em relação ao sistema de abastecimento de água e esgoto da cidade, até então limitado aos poços domésticos, bicas, chafarizes e aguadeiros, aos poucos foi substituído pela água encanada nas zonas centrais e nos bairros de luxo. A primeira caixa de água da Consolação foi construída em 1878 pela Companhia Cantareira. O governo do Estado de São Paulo assumiu o abastecimento público em 1893 e criou a Repartição de Águas e Esgotos. Nesse período existiam duas adutoras, a do Ipiranga e a da Cantareira, que já não eram suficientes para abastecer toda a população. Em seguida foram construídos novos reservatórios, mas o veloz crescimento populacional e a má administração pública não seriam suficientes para atender a demanda. Com o fim da Primeira Guerra, em 1918, São Paulo viveria a disseminação da gripe espanhola que fez vinte milhões de vítimas em todo mundo. Durante os quarenta e cinco dias centrais da epidemia, o vírus da gripe matou um terço da população da capital. O sistema de saúde ficou desestabilizado, principalmente pelo fato de que parte da população não tinha sequer as mínimas condições de higiene e moradia decentes, viviam em cortiços, fatores que contribuíam para a fácil proliferação do vírus.

A cidade de São Paulo até o século XIX possuía poucos jornais. Em 1854 surgiu *O Correio Paulistano*, redigido por Pedro Taques de Almeida Alvim. A primeira máquina de aço a chegar à capital foi uma *Alauzet*, em 1863 e, a partir de 1869, a imprensa passou a ser movida a vapor, pois até então o jornal era impresso em prelo de pau e movido a

mão. Nesse momento afluíam entre estudantes, intelectuais, padres e militares as idéias republicanas. No ano de 1872 fundaram o Partido Republicano que tinha como meio transmissor dos ideais republicanos o jornal *O Correio Paulistano*. Outros jornais foram criados em São Paulo, como os primeiros jornais impressos em língua estrangeira, principalmente em alemão e italiano (1870), bem como os jornais *o Diário da Cidade e A Província de São Paulo* (1873), este último tido como o número um em tiragem na cidade. Mais tarde, sob nova direção e com um novo nome, *O Estado de São Paulo* foi o primeiro jornal a implantar a venda avulsa na capital. É importante destacar que no final do século XIX também existiram jornais de cunho ideológico, como *O Despertar*, *O Protesto* e *O Golpe*. O período de transição do século XIX para o século XX marca o início da grande imprensa: aumentam-se os investimentos em equipamentos avançados, cria-se o mercado jornalístico e os investimentos do Estado na alfabetização aumentam significativamente o número de leitores. Até 1887 não havia nenhuma fábrica de papel na cidade, mas neste mesmo ano a Companhia Melhoramentos foi instalada nos arredores de São Paulo, em Caieiras, seguida de quatro fábricas de propriedade dos irmãos *Klabin*.

A expansão das casas de espetáculos foi reflexo do crescimento e enriquecimento da cidade. A mais importante criação foi a do Teatro Municipal, em 1911, projetado por Ramos de Azevedo e pelos irmãos Domenico e Cláudio Rossi, um marco na vida cultural paulistana. Também no mesmo ano foi criada a primeira Pinacoteca de São Paulo e em 1912 fundava-se a Sociedade de Cultura Artística. Segundo Queiroz (2004, p. 37-38):

Numa cidade em que a riqueza aumentava, os hábitos sociais e as predileções culturais da elite vão se refinando, mesmo que revelem a aceitação passiva de normas importadas, como, por exemplo, falar francês, ler novelas inglesas, revistas francesas, tomar a França ou a Europa em geral como modelos culturais. [...] Basta ver o que diz Yolanda Penteado, uma conhecida representante da elite paulista de então, descendente e herdeira de fazendeiros de café, cuja escolaridade, assim como de suas amigas, ocorria em colégios onde só se falava francês, cujas diversões incluíam viagens anuais à Europa, valendo dizer Paris, e que, embora apegada a São Paulo, onde havia nascido, achava a Cidade extremamente provinciana nos anos 20.

Muitas bibliotecas surgiram depois de 1870, somadas às já existentes. Foram elas: a Biblioteca Popular, a Biblioteca da Faculdade de Direito e da Sociedade Germânica, a Biblioteca do Estado, a Biblioteca da Escola Politécnica e a do *Mackenzie College* e a Biblioteca Municipal, fundada em 1925 e situada à rua Sete de Setembro até 1937, quando foi transferida para a rua Sete de Abril e hoje se encontra na rua da Consolação, número 94. Nesse mesmo período havia alguns livreiros na cidade, dentre eles o maior seria da Casa *Garaux* e também outros como a Empresa Literária, a Livraria Paulista, a Livraria Civilização e a *Dollivais*. Ainda neste período iniciava-se o processo de impressão de livros. Algumas tipografias eram responsáveis pelas impressões, como a Tipografia Alemã, a tipografia da Tribuna e a tipografia de Jorge Seckler.

A mudança do século XIX para o século XX foi um período de transformações, principalmente as que mexiam com a mentalidade das pessoas. Fatores como o crescimento populacional, as freqüentes viagens da elite paulistana à Europa e a multiplicação das escolas contribuíram para que as idéias modernistas chegassem ao Brasil, em especial na cidade de São Paulo. Nesse sentido, em 1922, um grupo seleta de intelectuais, artistas e burgueses organizaram a Semana de Arte Moderna. Buscavam uma ruptura com o que havia de mais tradicional, com o ranço do passado e pregavam a afirmação de uma identidade própria ao país, singular e moderna por meio de criações irreverentes de artistas de diferentes categorias: músicos, poetas, pintores e escultores.

Tais idéias viam na educação o elemento regenerador desse processo de transformação do país. É óbvio que na educação as idéias também vinham da Europa. Os governantes queriam implantar a laicização do ensino público, a difusão do ensino primário e ainda, a liberdade e a gratuidade do ensino público, a última advinda do ideário positivista de Augusto Comte, que só servia para a educação primária; a secundária e superior seria, segundo ele, responsabilidade do Estado.

Todas essas transformações foram fundamentais para o processo de mudanças no ensino paulista. Em relação à política, nos primeiros anos da República predominava a oligarquia de São Paulo e Minas Gerais – “política do café com leite”, a partir de 1906 –, fruto da produção e exportação do café. Nesse período, o Partido Republicano visava somente aos interesses da elite.

No que se refere à questão do voto, na Constituição do Império de 1824, as eleições eram indiretas e fundamentadas na renda da população, ou seja, quase toda a população era excluída do processo eleitoral. Na República, a seleção do voto passou a ser pela instrução da população, privando o analfabeto do direito de votar (essa norma excludente perdeu até a Constituição de 1988). Diante do panorama social de exclusão social, e do aumento populacional, desenvolveram-se setores de marginalidade e pobreza. O negro, pós-abolição, sentiu na pele o preconceito e a disputa no mercado de trabalho com o imigrante europeu. Nesse momento, o negro troca a escravidão física pela moral: desemprego, prostituição, alcoolismo, doenças, criminalidade foram fatores que fizeram com que a população negra não obtivesse nenhuma participação como cidadã no Regime da República Velha, visto que eram ainda tratados pela maioria das pessoas como seres inferiores. Para tal questão, Trindade (1990, p. 109) diz que:

A Abolição havia promulgado aos negros a liberdade, mas lhes eram vedadas formas de participação na sociedade: não podiam passear nos parques ou praças públicas, onde geralmente ocorria o “footing” durante as noites e nos finais de semana; não lhes era permitida a entrada principal nos prédios comerciais ou residenciais; não tinham acesso aos passeios nas ruas dos bairros denominados “nobres”, locais das residências das classes médias brancas (Vila Buarque, Campos Elíseos, Higienópolis). Em parques ou praças localizados no centro, a frequência do afro-descendente restringia-se a uma área delimitada pelo hábito, que passou a se tornar permissível como forma de adequação confortável para os brancos, pois se evitava, desta maneira, o contágio.

O mercado de trabalho também se adaptava aos novos tempos: as mulheres foram sendo cada vez mais aceitas (desde 1886, quando uma foi contratada para trabalhar em

uma agência do correio). Em 1917 houve a primeira greve do operariado paulista, que até então era passivo às ordens estabelecidas pelos patrões e ainda não havia se manifestado.

Nesse sentido, Queiroz (2004, p. 27-28) relata que:

O crescimento da industrialização determinava o aparecimento do operariado. Nesse processo, a Cidade e Washington Luís, seu governador de então, enfrentariam as primeiras grandes greves, das quais a de 1917 ficaria famosa. A maioria das paralisações ocorridas na Primeira República foi decorrente de condições de trabalho e remuneração extremamente desfavoráveis para o trabalhador. Sujeitos a tratos estipulados no âmbito da ordem econômica privada, pois a legislação referente ao trabalho na zona urbana teve esporádica atenção do governo nos primeiros vinte anos do século, os operários viviam inteiramente desprotegidos. Jornadas de dez horas de trabalho ou mais durante seis dias da semana, amiudavam os acidentes e os erros na produção, punidos com multas os adultos e, com surras, as crianças. Além disso, poucas eram as indústrias que dispunham de instalações especialmente construídas e em adequadas condições higiênicas de trabalho. Mal iluminadas e pouco ventiladas, empregavam fartamente mulheres e crianças, às quais pagavam menos que os homens. Foi a própria experiência social dos assalariados que os ensinou, por meio das greves, a pressionar o poder público e os empregadores para que surgissem normas restritivas do arbítrio destes e melhores condições de trabalho.

A queda da bolsa de Nova York, em 1929, produziu conseqüências para a economia mundial. No Brasil, o setor cafeeiro sofreu uma desvalorização de suas ações e o preço das sacas de café teve uma queda vertiginosa. Era o fim da política do café-com-leite.

A primeira metade do século XX constituiu um panorama de múltiplos conflitos, de experiências sociais, de acelerada industrialização que marcaram a capital, tendo, por conseqüência, um processo de reordenação da sociedade e do espaço urbano. A existência de diferentes culturas, grupos sociais, imigrantes, operários anarquistas, burgueses, negros, intelectuais, mendigos e desempregados contribuiu para a constituição da cidade de São Paulo. Nesse contexto estão inseridas as escolas femininas da cidade, objeto de estudo desta pesquisa.

## 2.2 O Século da Escola: as escolas da cidade de São Paulo na primeira República

A melhoria das condições sócio-econômicas e culturais da população paulistana estava na educação, principalmente no ensino primário.

O modelo de uma escola com educação renovada, deveria ter métodos modernos e prédios especiais, adequados a cada modalidade de ensino. Dessa forma, surgiram as Escolas Normais públicas em prédios adaptados aos novos currículos, programas e métodos, com material didático e móveis vindos dos Estados Unidos e da França com o objetivo de preparar os professores para a nova educação. A escola modelo foi a Escola Normal da Capital, lugar onde se experimentava o mais avançado método pedagógico daquela época, o método intuitivo<sup>2</sup>.

A modernização do ensino contou com reformas aplicadas através de decretos-lei, os quais ou obtiveram pouco resultado ou sequer saíram do papel.

Nesse período organizou-se um sistema de ensino vertical que partia do pré-primário ao ensino superior. Surgiram setores como o jardim-de-infância, o ginásio, o instituto disciplinar, as escolas noturnas de alfabetização de trabalhadores, as escolas públicas profissionais e as novas faculdades superiores. O século da escola estava por começar.

Nesse momento, a mulher passava a ser incluída no processo escolar, pois até o Império não tinha direito a cursar o ensino secundário e superior. Desde o final do Império ela foi conquistando seu espaço, ainda que pequeno, no mercado de trabalho. Na educação, a mulher da classe média e pobre foi incluindo-se no ensino secundário, principalmente nos cursos que preparavam para a formação de futuras professoras do Ensino Primário, como o magistério primário e também nas escolas-modelo, complementares, no ginásio e até mesmo nos Institutos de Ensino Superior.

---

<sup>2</sup> O método intuitivo foi instituído nas escolas entre 1870 e 1930 e seguia os princípios da educação liberal.

Devido ao número crescente de alunas matriculadas na Escola Normal da Capital a partir de 1910, o Estado decidiu abrir uma segunda Escola Normal, só para mulheres, na capital, no bairro do Brás. Em 1920, eram dez as Escolas Normais no Estado e 82% dos alunos-mestres matriculados eram mulheres. Com a grande valorização da profissão de professora, as normalistas passaram a ser, em grande escala, moças das classes média e alta da sociedade paulistana. Nesse período ainda não assumiam cargos de maior prestígio na educação, com exceção de d. Elisa Macedo, responsável pela administração de uma instituição feminina, o Grupo Escolar Maria José, assumindo, em todo o Estado de São Paulo, uma posição de destaque.

Ao longo dos anos, muitas mudanças foram feitas na educação, como a criação dos Grupos Escolares e das Escolas Reunidas, do ensino primário noturno, do ensino correccional e do ensino profissionalizante. Instituiu-se o Ginásio do Estado Seriado, com um único professor específico para cada matéria diferente, além de aulas de ginástica, escotismo, música, jogos e tiro militar, uma inovação para a época.

A cidade de São Paulo acolhia uma grande parcela de imigrantes, principalmente de italianos e alemães. Com o objetivo de preservar a nossa língua, foram feitas campanhas de nacionalização do ensino e de imposição da língua portuguesa nas escolas primárias e de professores brasileiros: em 1910, foi decretada a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa, Geografia e História do Brasil nas escolas primárias e secundárias, ministrados obrigatoriamente por professores brasileiros. As escolas que porventura não seguissem as regras estabelecidas pelo governo seriam fechadas.

Com o intuito de acabar com o analfabetismo e melhorar a educação no país, alguns educadores e autoridades paulistas lutaram em prol dessa missão. Dentre eles vale destacar o trabalho de Caetano de Campos, Gabriel Prestes, Rangel Pestana, *Miss Brown*, Horácio Lane, João Kopke, Cesário Mota e, mais recentemente, Antônio Sampaio Dória,

Anísio Teixeira, Oscar Thompson, Lourenço Bergström Filho e Fernando Azevedo. Sobre a renovação do ensino paulista, Oscar Thompson acreditava que seria necessário fazer uma escola nova. Segundo ele:

[...] escola nova é a formação do homem, sob o ponto de vista intelectual, sentimental e volitivo; é o desenvolvimento integral desse trinômio psíquico; é o estudo individual de cada aluno; é o ensino individual de cada um deles, muito embora em classes; é a verificação das lacunas do ensino do professor pela sabatina e exames; é o emprego dos processos especiais para a correção de deficiências mentais; é a educação física e a educação profissional, caminhando paralelamente, com o desenvolvimento mental da criança; é a preparação da vida prática; é a transformação do ambiente escolar num perene campo de experiência social; é a escola de intensa vida cívica, de cultivo de iniciativa individual, do estudo vocacional, da difusão dos preceitos de higiene, e principalmente dos ensinamentos da puericultura; é, em suma, a escola brasileira, no meio brasileiro, com um só lábaro... Tudo para a formação do indivíduo feliz. (MARCÍLIO, 2005, p. 329)<sup>3</sup>.

Além das escolas instaladas na cidade, havia as escolas da zona rural tidas como de segunda classe. Nesse momento, a imagem do professor se modifica à medida que o desenvolvimento e a importância da escola se acentuam. A carreira do jovem professor na maioria das vezes se iniciava no ensino dos alunos da zona rural, com uma clientela pobre, em lugares afastados, cheio de perigos e doenças. Dessa forma, entre a cidade e o campo havia um limiar de contradições: de um lado, o Grupo Escolar, de melhor *status* e melhores condições de aprendizagem, com materiais modernos e melhores salários para os professores; do outro, a escola rural, afastada, singela, de segunda classe. Grande parte dos alunos percorriam quilômetros a pé, muitas vezes descalços, em direção a esta última em busca de conhecimento.

Foram também criadas por entidades filantrópicas da cidade instituições de ensino particulares como o Instituto Ana Rosa mantido pela Associação Protetora da Infância Desvalida. Inicialmente instalou-se no bairro de Santa Ifigênia, entre as ruas Brigadeiro Tobias e Florêncio de Abreu, na chácara do senador Queiroz. Possuía aulas de primeiras

---

<sup>3</sup> Anuário de Ensino, 1917, 1º vol., p. 7.

letras, oficinas de funilaria, alfaiataria, tipografia, pintura, empalhação, sapataria e ferraria. Em 1894, mudou-se para a rua Vergueiro e posteriormente, em 1980, o prédio foi desapropriado para a construção da estação do metrô Ana Rosa. Esta foi a primeira instituição de cunho assistencial na cidade de São Paulo.

Outras instituições assistenciais de ensino também foram criadas na capital. Uma delas foi o Liceu Sagrado Coração, fundado pelos padres salesianos com o intuito de tirar da vagabundagem e do vício os meninos pobres e desamparados, ensinando-lhes a instrução literária, a moral e os preceitos religiosos, ensino propício à condição social desses alunos. Situava-se nos fundos do colégio do qual levava o mesmo nome. Oferecia aulas de tipografia, encadernação, sapataria, carpintaria, alfaiataria, serralharia, ferragem e fundição. Também possuía uma padaria no sistema Baker, muito moderna para a época, além de uma biblioteca com mais de seis mil obras. O governo ajudava o Liceu com quatro mil contos de réis por ano.

Também houve outras instituições de caráter paternalista e assistencialista na capital como o Asilo de Nossa Senhora Auxiliadora, construído pelas irmãs salesianas, o Asilo das Meninas Órfãs Bom Pastor, dirigido pelas irmãs do Bom Pastor, o Orfanato Cristóvão Colombo, fundado pelos padres carlistas para atender principalmente os meninos pobres e órfãos de origem italiana, todos situados no bairro do Ipiranga, além do Colégio Dona Carolina Tamandaré, na Liberdade, da Casa Pia de São Vicente de Paula, situada à rua das Palmeiras e Avenida Angélica, de ensino gratuito, dirigida pelo Asilo dos Expostos e pelas irmãs de São Vicente.

Em São Paulo, também foram criadas as escolas maternais ou creches, destinadas a amparar os filhos dos operários e os órfãos. Seguiam o modelo francês e, mais tarde, alguns industriais, religiosos e grupos de senhoras da sociedade paulistana (desde o século XIX), motivados pelas facilidades da legislação vigente, fundaram escolas maternais

junto aos centros fabris de operários. As despesas com funcionários, professores, mobiliário e material pedagógico ficavam a cargo do governo estadual, enquanto as despesas com alimentação e construção de edifícios eram de responsabilidade dos mantenedores.

Devido à crescente procura por escolas primárias, secundárias e superiores, o Estado, não podendo atender a toda demanda, permitiu que se instalassem escolas particulares de diferentes tipos: com um único professor que lecionava na própria casa do aluno, até as grandes Instituições Escolares, vindas de outros países, geralmente de cunho confessional ou étnico. Não havia muito controle quanto à abertura dessas instituições particulares, muitas delas não tinham nenhum preparo pedagógico.

Durante a Primeira República, muitas escolas particulares de ensino primário surgiram na capital. Eram colégios com regime de internato ou externato, de caráter confessional ou mantidos por instituições particulares, além das escolas para os filhos de estrangeiros. Seguiram a experiência positiva do *Mackenzie College* (protestante) e do Liceu Coração de Jesus (confessional), voltados principalmente à elite.

Trazer do exterior colégios ligados à educação religiosa da infância e da juventude era uma estratégia do processo de romanização da Igreja Católica, visto que os bispos apoiavam a vinda dessas escolas ao país, em especial à cidade de São Paulo, a fim de educar os filhos da elite e da classe média paulistana.

No final do século XIX, devido ao pouco número de escolas públicas e ao ensino precário, alguns imigrantes decidiram fundar escolas especiais na capital, com o objetivo de educar seus filhos e preservar a cultura, as tradições e a língua de seu país de origem.

Os italianos abriram diversas escolas particulares em São Paulo. Em 1899 no Arquivo do Estado constava a Escola “Deus e Pátria”, com cento e trinta e quatro alunos italianos, de caráter mista, localizada no bairro de Santa Ifigênia e dirigida por Cypriano

Dall’Aqua, inscrita na Associação dos Ensinantes italianos; a *Scuola Italiana V. Emanuelle II*, primária, com sessenta e três italianos, situada no centro da cidade e dirigida por Ettore Marrangani, com programa ítalo-brasileiro; a *Scuola Maschile*, em São Caetano, masculina, com trinta e um nacionais e cinco estrangeiros, de Ernesta Magnani Vivaldi; a escola Dante Alighieri, com primário masculino, dezoito alunos italianos e dezesseis nacionais, localizada na rua da Glória, nº 56, além de outras tantas, pequenas, em sua maioria, com um único professor. Também havia escolas alemãs, inglesas e americanas na cidade, com ensino de língua materna e história de seus respectivos países.

Essas escolas tinham em comum a exaltação da sua pátria: professores, material didático, tudo era voltado ao estrangeiro. Contudo, em 1917, numa fase de extremo nacionalismo brasileiro, o secretário do interior declarou em um de seus manifestos:

São em grande número as escolas estrangeiras, principalmente as italianas, que funcionam no Estado. O seu corpo docente é estrangeiro; os seus livros e cadernos de exercícios tratam de assuntos estranhos ao nosso meio; a decoração de suas paredes de aula, assim como os quadros que ornem seus corredores em motivos estrangeiros; nada ali se vê de brasileiro. A língua que se fala em aula e no recreio é a estrangeira e – o que sempre acontece – o ensino da língua portuguesa é entregue à direção de um professor estrangeiro que muito mal fala e quase sempre procura explicá-la na língua da sua nacionalidade. (MARCÍLIO, 2005, p. 204)<sup>4</sup>.

Nos primeiros anos do século XX, muitas instituições escolares instalaram-se em São Paulo, como os colégios femininos com regime de internato: Colégio Nossa Senhora do Sion, Colégio das Cônegas de Santo Agostinho (Colégio *Des Oiseaux*), Colégio de Santa Inês, e os masculinos: Colégio de São Bento, Colégio Dante Alighieri, Arquidiocesano e Colégio de Santo Agostinho.

Considerado de grande qualidade de ensino na capital paulista e fundado por grandes nomes da educação, o Liceu Nacional do Rio Branco foi instalado num grande

---

<sup>4</sup> Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1917, 1º vol., p. 292-293.

palacete no bairro do Higienópolis. Em 1927 tinha mais de mil alunos do sexo masculino, em regime de internato, semi-internato, externato e pensionato. Possuía laboratório, anfiteatro, salas de conferência, biblioteca e um grande refeitório. O sistema de ensino adotado pelo colégio preocupava-se em preparar os alunos do ensino primário para os exames de admissão do curso ginasial para, depois, serem encaminhados a uma profissão. Fundamentava-se no método *Decroly*, mais conhecido como “centros de interesse”, destinados especialmente às crianças das classes primárias. De acordo com esse método, a criança passava por três momentos: a) observação: considerada uma atitude que acontecia durante todo o momento da aprendizagem, chamando a atenção do aluno constantemente; os exercícios de observação, fundamento das aprendizagens, fazem a inteligência trabalhar com materiais recolhidos pelos sentidos e pela experiência da criança, levando em conta seus interesses; b) associação: o conhecimento adquirido pela observação é entendido em termos de tempo e espaço; c) expressão: a criança pode externar sua aprendizagem, através de qualquer meio de linguagem, integrando os conhecimentos adquiridos, de maneira globalizadora; é a culminância do processo e nela pode destacar-se a expressão concreta (materialização das observações e criações pessoais; traduz-se em desenho livre, trabalhos manuais, etc.) e a abstrata (materialização do pensamento através de símbolos e códigos convencionais; apresenta-se no texto livre, linguagem matemática, musical, etc.).

No período de 1870 a 1930 cai a oligarquia paulista do café que regia a economia, a sociedade, a política e a cultura do Estado e outras forças sociais e econômicas aparecem lideradas pela industrialização e pelo crescimento da população. Ao mesmo tempo, a cidade de São Paulo conheceu o surgimento da nova escola, do ensino primário, do superior, das escolas profissionais, do ensino público e privado. Mesmo com tantas propostas para a melhoria da educação, é fato que as autoridades nunca se importaram com a qualidade do ensino, motivo pelo qual até hoje sofremos por tal desleixo dos governantes.

### 2.3 Colégios católicos e educação feminina: modernidade x conservadorismo

Até meados do século XIX, a sociedade patriarcal brasileira pouco se preocupava com a escolarização das mulheres. A ignorância, o distanciamento do mundo real, a clausura doméstica fizeram parte do universo feminino durante todo o período colonial e parte do Império. Alguns navegadores que vieram ao Brasil no século XIX, como *Max Leclerc* e *Saint-Hilaire* relatam que as mulheres eram analfabetas, arredias e ignorantes; escondiam-se atrás das portas, evitavam qualquer tipo de contato com pessoas estranhas e dedicavam-se exclusivamente à casa e à criação dos filhos.

No século XIX, as idéias provenientes da Europa, a abertura de novos portos, a urbanização, o capitalismo, a gravitação do universo do neocolonialismo e a própria cultura burguesa moderna exigiam uma redefinição social quanto à educação feminina. A elite notou que era preciso tirar suas filhas do grau de ignorância e isolamento no qual viviam, visto que o mundo já não era mais o mesmo e o país buscava seu espaço na modernidade de uma sociedade que se construía.

Desse modo, não era mais suficiente que o sexo frágil se contentasse somente em dirigir a casa e governar os escravos. Tornava-se necessário que aprendesse a ler, escrever e conhecer o mundo além dos muros que cercavam suas casas. Tal educação não visava ainda à profissionalização, era voltada principalmente ao polimento sócio-cultural das mulheres. Mas havia um impasse: como querer educar se não existiam escolas?

Devido aos avanços que ocorriam na sociedade no final do século XIX, a oligarquia passou a exigir uma educação mais requintada para suas filhas. O antigo comportamento feminino herdado da tradição colonial portuguesa não combinava mais com a sociedade que se urbanizava e crescia. Desse modo, às mulheres não caberia somente a função de dirigir a casa e os empregados, era preciso que fossem agradáveis nas reuniões e

para isso tornava-se necessário aprender a ler, escrever, conversar, conhecer regras de etiqueta, música, pintura e tudo o que coubesse a uma dama da sociedade. Tratava-se de criar um perfil de mulher tão bem descrito por José de Alencar em seus romances, uma educação voltada para o social sem que comprometesse a alma, a moral e a religiosidade feminina.

A alta oligarquia paulista contratava professores particulares brasileiros e estrangeiros para ensinarem suas filhas em casa. Era privilégio de um grupo de pessoas de muitas posses. A educação das meninas era tida como um luxo, uma excentricidade; os pais queriam que suas filhas aprendessem francês, música, dança e pintura. Vale destacar, a exemplo desse contexto vivido no século XIX, algumas dessas famílias de endinheirados que contratavam professores para o ensino domiciliar: Ferraz, Camargo, Sampaio, Rodrigues de Moraes, Moura Campos, Camargo Penteado, Arruda Campos, Toledo Piza e Almeida, todas muito ricas.

O mesmo ocorria com algumas famílias do interior do Estado. As famílias Meireles, Rodrigues Alves e Reis de França, da cidade de Guaratinguetá, contrataram o senhor Moreira, professor de piano, a senhora Masson, professora de francês, o senhor Dias Albertini, professor de violão, o senhor Marques, professor de pintura e a senhora Josefina Zambeli, professora de piano (cf. Manoel, 1989).

Na cidade de Amparo, a família Araújo Cintra contratou o Maestro Teodoro Yan, vindo da Alemanha e o maestro Mazuilli, da Itália, para ensinar música às suas filhas. O mesmo fez a família Paula Machado, de Rio Claro, que contratou na Itália o maestro Chiafarelli para dar aulas de piano às jovens burguesas.

Esta prática só era comum a algumas famílias, devido ao alto custo. As meninas provenientes de famílias menos abastadas estudavam em colégios católicos onde o programa de ensino tinha por objetivo o mesmo polimento sócio-cultural. O método estava presente em todas as escolas confessionais existentes na Província de São Paulo na segunda

metade do século XIX, até mesmo na escola de Rangel Pestana, muito avançada para a época, pois continha em seu programa de ensino a disciplina Direitos da Mulher, motivo que posteriormente acarretou seu fechamento.

A oligarquia queria uma educação requintada às suas meninas, porém sem que viesse exaltar o comportamento feminino. Este deveria ser preservado conforme os padrões estabelecidos pela moral e pela religiosidade.

O modelo escolhido para educar as jovens burguesas foi o francês, garantia de uma educação antimoderna, antifeminista e antiprofissionalizante, fruto do conservadorismo ultramontano.

A primeira Instituição católica destinada ao ensino de meninas a se instalar no território brasileiro foi o Convento das Ursulinas de Nossa Senhora das Mercês, na Bahia. Presidido por Da. Ursula Luíza de Monserrate, descendente de uma rica família baiana, teve permissão para abrir um convento de freiras com a ajuda de mais quatro religiosas, em 1743.

No dia 24 de setembro de 1744 foi introduzida a Ordem das Ursulinas no Brasil. O objetivo da Instituição era a santificação pessoal, o tratamento dos doentes necessitados e a instrução de meninas. Esta Ordem religiosa foi fundada na Itália, em 1535, por Ângela de Mericis, nome posteriormente escolhido para a padroeira da Congregação.

Foi o primeiro e único colégio de meninas existente no período colonial. É importante salientar que em Portugal a Congregação somente se instalara em 1755, ou seja, a colônia adiantara-se à metrópole. Nesse sentido, Rodrigues descreve que:

As Ursulinas só foram introduzidas em Portugal nos meados do século XVIII na Vila Pereira, próxima a Coimbra. Nova fundação foi feita em 1778 em Vianna de Castelo e antes do século XIX, já havia colégios em Braga e Lisboa. Reduzia-se o ensino a ler, escrever, contar, aos conhecimentos da língua francesa, da doutrina cristã e princípios de moralidade e civilidade, além das prendas domésticas. (RODRIGUES, 1962, p. 197).

Em 15 de outubro de 1827 foi elaborado, em São Paulo, um decreto que instituía um currículo não profissionalizante voltado à educação feminina composto das disciplinas de leitura, escrita, gramática, moral cristã, quatro operações, prendas domésticas e doutrina católica, porém, mesmo estabelecido o currículo, o Estado não criou as escolas. O problema é que deixou a cargo dos governos provinciais a responsabilidade da educação primária e secundária.

Somente em abril de 1849, após cem anos, é que outra Instituição destinada à educação de meninas se instalou no Brasil. Vindas da França, as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo fundaram um colégio em Mariana, que depois se espalhou por outras cidades de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

A partir de 1850, os ideais liberalistas invadiram o espaço nacional e o princípio defendido pelas autoridades públicas era retirar do Estado as responsabilidades referentes à educação e transferi-las à iniciativa privada. Autoridades da época, como o Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo, Diogo de Mendonça Pinto, enfatizavam a idéia de que o ensino gratuito e público era um desperdício de dinheiro, discurso que cada vez mais tornava-se uma prática constante. No relatório enviado ao Presidente da Província, Pinto (1870, p. 04 apud MANOEL, 1996, p. 76) diz que:

[...] a própria multiplicação de escolas públicas tem mais prejudicado que servido aos interesses da instrução [...] a difusão das luzes e a moralização do povo figuram entre esses milhares de encargos parasitas com que os Estados se oneram e observam abundantes recursos distraídos dos verdadeiros interesses nacionais <sup>4</sup>.

Nesse período, as escolas que existiam na cidade de São Paulo não tinham um prédio próprio, e o professor era obrigado a alugar uma sala para ministrar suas aulas e ainda comprar todo material (giz, apagador, lousa, livros), despesas que tirava de seus

---

<sup>4</sup> Relatório sobre o estado da instrução pública de São Paulo.

próprios recursos. É fato que essas poucas e precárias escolas eram freqüentadas por alunos paupérrimos. E os filhos da oligarquia, onde estudavam?

As jovens da burguesia paulista que não eram tão ricas quanto as que recebiam instrução em casa, estudavam em colégios internos privados situados na Província de São Paulo. Nesse sentido, Louro (2005, p. 443-479) relata que:

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas de matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da Igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens.

É fato que essas escolas católicas não tinham somente o objetivo de ensinar. Buscavam, por meio da educação, uma forma de cristianizar um número cada vez maior de discípulos para impedir a disseminação da liberdade de pensamento e dos ideais modernos que se instalavam no país. Ofereciam uma qualidade duvidosa de ensino, pois grande parte do corpo docente não possuía boa qualificação.

Em relação à educação oferecida à população feminina, pobre, de origem africana ou indígena, Louro (2005, p. 443-479) apresenta algumas considerações:

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam nas proposições educacionais. [...] Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização [...] Algo semelhante se passava com os descendentes indígenas [...].

As concepções de educação das mulheres nesse período estabeleciam relações costuradas por divisões e oposições, visto que poderiam revelar e instituir hierarquias, cumplicidades, proximidades ou diferenças.

Quanto à questão da educação da elite feminina, é contraditória a preocupação da burguesia paulista em relação à educação das meninas porque, ao mesmo tempo em que sabiam da necessidade de educar suas filhas, temiam a modernidade que cada vez mais tomava conta do país. Não a modernidade que aumentava os lucros da oligarquia, mas a modernidade que mudava o pensamento, as atitudes, que pudesse denegrir a moralidade e comprometer o comportamento das mulheres. Portanto, havia um impasse: como educar as moças de família conforme as exigências do mundo moderno, sem causar maiores danos às tradições? Nesse momento, o moderno significava possuir direitos civis.

É óbvio que o que mais assustou a oligarquia paulista foram as primeiras manifestações feministas. No Brasil, o feminismo era um movimento ainda brando, dirigido por mulheres da classe média e alta, que buscavam igualdade de direitos, como o direito à educação e ao voto.

A repulsa pela emancipação feminina era mais acentuada no grupo dos católicos. Em 1851 no artigo intitulado “Cartas do amigo ausente”, o Barão do Rio Branco apresenta um projeto para a educação feminina voltado exclusivamente às prendas domésticas e às damas do lar. Em seu texto defende a proposta dizendo não querer:

[...] reviver as loucas e funestas tentativas de Catharina Teot e Olympia de Gourges, as fundadoras das Mulheres Livres, e outras notabilidades femininas, que pretendem emancipar-se da tutela dos homens e aspiram aos mesmos empregos e direitos que eles... e ainda [...] Deus nos livre de um mulherio eivado dessa lepra. Onde iríamos parar com essa república de publicistas de saias, quem iria resistir à sedução dessas varoas? (PARANHOS, 1953 apud HAIDAR, 1972, p. 234).

Nesse contexto preconceituoso e conservador, Francisco Rangel Pestana e sua esposa abriram em São Paulo um colégio feminino que, além das matérias já estabelecidas

nos currículos, ministrava aulas de Direitos da Mulher. O colégio durou bem pouco: foi inaugurado em 1876 e em 1879 teve suas portas fechadas por falta de alunas.

Inúmeras tentativas libertadoras da condição feminina vieram em seguida, mas a oligarquia conservadora apoiada pela Igreja Católica boicotava as manifestações. A Igreja apresentava o discurso de que as leis divinas e naturais teriam determinado que à mulher caberiam as tarefas domésticas e ao homem as atividades cívicas e sociais. Portanto, qualquer proposta que viesse a contrapor o que estava estabelecido era taxada como um atentado a Deus. Cabia, então, à mulher, que fosse educada numa condição inferior a do homem a fim de garantir a estabilidade moral da sociedade. Nesse sentido, Louro (2005, p. 443-479) descreve:

[...] Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro.

Nesse contexto, a educação da mulher não era feita em virtude de seus próprios anseios ou necessidades, mas como função social de educadora dos filhos ou formadora de futuros cidadãos.

No início do século XX, algumas mulheres almejavam matricular-se nas faculdades de Direito e Medicina de São Paulo e do Rio de Janeiro. A sociedade conservadora, indignada com tal atitude, não aceitava a mudança. A oligarquia daquele momento preferiu não aderir à modernidade que tomava conta do país e optou em seguir pelos caminhos obscuros do conservadorismo e das tradições sociais e religiosas. Esse período retrata a mentalidade conservadora que existia no país, de modo que até intelectuais

considerados liberais e positivistas, como José Veríssimo e Teixeira Mendes, recomendavam que a educação feminina não ultrapassasse a formação de donas-de-casa e mães de família. José Veríssimo, em seu livro “A educação nacional” (1906) diz que a mulher, por ser menos inteligente que o homem, não deveria aprender matemática ou qualquer disciplina científica.

É fato que a Igreja Católica sempre teve domínio sobre as mentalidades da população, apropriando-se da educação como um meio para impor suas idéias perante o mundo. No Brasil, a ditadura católica sempre existiu, desde a chegada dos jesuítas no século XVI, situação que ao longo dos tempos foi se modificando, visto que, para o mundo moderno, as explicações não poderiam ser justificadas apenas sob o ponto de vista da cosmovisão católica mundial, mas também por meio dos estudos científicos, filosóficos e sociais. Porém essa visão conservadora permaneceu por um longo período.

### **2.3.1 A educação conforme o conservadorismo da Igreja Católica**

Em 1851, D. Antônio Joaquim de Melo, bispo de São Paulo, determinou um programa de ação pastoral cujo princípio era a educação, tanto masculina, quanto feminina segundo os princípios conservadores do catolicismo ultramontano<sup>5</sup>. Quanto a esta questão, Manoel (1996, p. 41) relata que:

Segundo a interpretação do catolicismo ultramontano, o mundo moderno se constituía em um imenso perigo para a salvação da alma, porque se fundamentava na liberdade de pensamento e consciência, liberdade social e liberdade política. Em outros termos, o mundo moderno se desenvolvia sem obedecer aos preceitos católicos e controle da Igreja.

---

<sup>5</sup> O catolicismo ultramontano surgiu após a Revolução Francesa, no século XVIII. Foi uma manifestação política desenvolvida pela Cúria Romana, centralizada em Roma, com o objetivo de combater os ideais modernos e as idéias de liberdade contrárias às impostas pela Igreja Católica. Os ultramontanos representavam a parte mais conservadora e intransigente da Igreja Católica.

Nesse período, a Igreja estava prestes a perder suas forças de dominação. Era preciso encontrar um caminho para resgatar o controle sobre a população. Desse modo, a Cúria Romana estabeleceu um projeto educacional ultramontano que vinha ao encontro de seus objetivos.

Assim, foi criado, em São Paulo, um seminário episcopal para a formação do clero e um colégio feminino dirigido por freiras vindas da Europa. Nesse contexto, laços foram estabelecidos entre a Cúria Romana, São Paulo e *Chamberry*, na França, lugar de onde vieram as Irmãs de São José destinadas a dirigirem o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, fundado em 1859, na cidade Itu-SP, considerado o primeiro colégio feminino da época. Também vieram da Europa padres capuchinhos<sup>6</sup>, com o objetivo de administrarem o Seminário Episcopal de São Paulo (inaugurado em 1855). É importante relatar que, mais adiante, os jesuítas fundaram na cidade de Itu, o Colégio São Luís, destinado à educação dos moços.

O projeto educacional visava atingir dois objetivos básicos: a conduta religiosa e a familiar. Pretendiam formar bons sacerdotes e educar as moças de tal modo que depois pudessem transmitir a seus filhos os ensinamentos e a doutrina do catolicismo conservador. Essa estratégia de torná-los “mensageiros sociais” ou transmissores de preceitos morais e religiosos não cabia somente à tradicional pedagogia dos jesuítas e dos católicos ultramontanos, mas às outras doutrinas, religiosas ou não. Tanto o Seminário Episcopal, quanto o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio eram fundamentados no catolicismo ultramontano.

O fato é que a vinda desses religiosos saboianos a São Paulo e a outras regiões do país não foi uma mera coincidência. Tudo foi planejado de modo a não ocorrer

---

<sup>6</sup> Os padres capuchinhos já haviam chegado ao Brasil no século XVII, mais precisamente em 1612, no Maranhão.

com o catolicismo no Brasil o mesmo que ocorrera na França durante a Revolução Francesa: o esfacelamento da instituição religiosa.

Em meados do século XIX, a educação feminina passou a ser uma preocupação para a sociedade burguesa de São Paulo. Havia um contraponto nessa questão: educar as filhas já não era mais um luxo, um capricho e sim uma necessidade. Mas como educar sem corromper, já que o contato com o mundo externo acarretaria perigo às pobres moças?

O Colégio Nossa Senhora do Patrocínio e os demais, posteriormente fundados, eram a única opção devidamente segura para a educação das mulheres naquele período.

No final do século XIX, os ideais liberais e republicanos e a idéia de laicidade educacional foram se fortalecendo cada vez mais em São Paulo. Após a Proclamação da República, a laicização do ensino se concretizou, mas a Igreja brigava pelo seu espaço, decretando que o ensino nas Instituições Católicas era o único capaz de educar integralmente o homem. Nesse sentido, Manoel (1996, p. 57) descreve que a Igreja definia seu trabalho como:

Mater et Magistra – a ela cabe ensinar aos homens a Verdade que, embora revelada por Deus a todos, e contida nas letras sagradas, possui mistérios que somente ela e o seu clero, instituído por Jesus Cristo, podem compreender e ensinar, evitando que os homens deturpem o sentido mesmo das palavras divinas, estiolando não só o seu sentido, mas a sua própria eficácia.

A Igreja pregava que o direito de ensinar era somente seu, sob pena de se colocar em risco todo o alicerce da sociedade. Por tal motivo, não só a educação, mas também toda estrutura social deveria submeter-se às suas ordens, afinal, a sociedade brasileira, em sua totalidade, declarava-se católica. Para ela, o cidadão-católico, por seus embasamentos morais, estaria apto a obedecer aos preceitos que iam ao encontro de sua catolicidade. Assim, o clero

afirmava que os seguidores da educação leiga proposta pelos liberais seriam condenados por seguirem os princípios filosóficos modernos, inadmissíveis à Igreja.

Com base nessa tese, a Igreja Católica tentava convencer a sociedade e, na prática, construía escolas, preferencialmente de nível secundário. Portanto, diante de tais fatos, sabe-se porque o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em Itu, foi o pólo de irradiação das instituições católicas femininas por todo Estado de São Paulo, de modo que em 1959 existiam 139 escolas católicas funcionando nas principais cidades paulistas.

#### **2.4 As irmãs de São José de Chamberry – um pouco de história**

A Congregação das Irmãs de São José de *Chamberry* foi fundada em 15 de outubro de 1648, em *Puy*, na França, pelo padre jesuíta *Jean Pirre Medaille* e pelo Monsenhor *Henry de Maupas*. Daí a evidência de fortes traços jesuítas na Congregação das Irmãs de São José, pois tudo indica que eram consideradas o braço feminino do jesuitismo no país.

A Congregação das Irmãs de São José, a princípio, destinava-se a cuidar dos pobres, órfãos, inválidos, doentes e posteriormente tratar da educação e instrução de crianças. Espalhou-se por toda Europa, Ásia e América.

Em 18 de junho de 1858, um grupo formado por sete religiosas embarcou no navio *Commerce* de Paris em direção a terras brasileiras a fim de montarem um colégio destinado à educação de jovens da alta sociedade paulista. Eram elas: Irmã Maria Bazília Genon, falecida a bordo do navio durante a viagem; Irmã Maria Justina Pepin, que ministrou aulas no Brasil durante quarenta anos; Irmã Maria Angelina Achard, professora do Colégio do Patrocínio; Irmã Maria Elias Mièvre, professora do Seminário da Glória; Irmã Martha da Cruz

Goddet e Irmã Maria Conegunda Gros, professoras do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio e Irmã Maria São Paulo Angelier, conhecedora de enfermagem, prestou inúmeros serviços à Instituição. Essas religiosas foram educadas nos colégios da Congregação na França.

Chegaram a São Paulo na primeira quinzena do mês de agosto de 1858 e ficaram hospedadas no Seminário Episcopal para aprender com os frades capuchinhos algumas noções da língua portuguesa. Em 30 de setembro seguiram para a cidade de Itu, em carros de bois, único transporte que existia na época e lá chegaram no dia 4 de outubro de 1858.

Aguardando a conclusão das obras do novo colégio e a vinda da nova Superiora, Irmã Maria Teodora Voiron, as religiosas aproveitavam o tempo para estudar a língua portuguesa. A Superiora chegou ao país no dia 15 de junho de 1859, mas apenas no dia 13 de novembro é que as obras ficaram prontas.

Na cidade de Itu, Estado de São Paulo, em 1858, foi fundado, por elas, o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio.

As Irmãs de São José vieram a São Paulo em meio ao projeto de romanização da Igreja paulista e receberam total apoio da oligarquia que acreditava que as religiosas conduziram suas filhas pelos caminhos da teoria educacional do catolicismo ultramontano. Esta teoria dividia a educação em dois seguimentos distintos, porém complementares: o da instrução e o da educação. O primeiro se ocuparia em direcionar o saber. Ao segundo caberia modelar o caráter das meninas conforme os dogmas católicos. Assim, a educação ultramontana se mostrava como a única educação verdadeira, em contraponto com as demais oferecidas por instituições leigas ou por outras religiões.

Segundo Snyders (1977, p. 271), esses seguimentos se davam por meio de uma prática diária que comportavam dois momentos:

[...] o momento da educação em sala de aula e o momento da vivência cotidiana conforme um regulamento apropriado em um local bem definido – o internato. Esse é o primeiro ponto a ser examinado, na exata medida em que a plena consecução dos objetivos propostos pela educação das Irmãs de São José só seria conseguida pelo afastamento das alunas do mundo exterior.

As irmãs de São José foram as primeiras a introduzirem a fórmula do internato como meio de ampliar as escolas externas e os orfanatos. O regime de internato permitia um controle mais assíduo do comportamento e do pensamento das meninas. Isoladas do mundo exterior, as alunas não corriam o risco de se contaminarem com as idéias que surgiam a todo momento. Ali, enclausuradas, tinham contato somente com um universo artificial, comunicavam-se, basicamente, por meio da língua francesa, língua oficial daquele lugar, e eram educadas segundo um método de ensino baseado no *Ratio Studiorum*<sup>7</sup> dos jesuítas.

Desse modo, as meninas eram postas frente a normas e preceitos educacionais vinculados aos critérios e propostas de uma Igreja puramente autoritária, moralizadora, antifeminista e conservadora.

Desde sua fundação até 1925, o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio esteve sob o comando de Madre Maria Teodora Voiron, que tinha como traço particular o providencialismo ultramontano. Segundo Wernet (1987, p. 218):

[...] a religião, de acordo com o ultramontanismo, não é mais afirmativa da vida que vê o selo do divino nas realidades terrestres; mas circunscreve-se agora, substancialmente à comunicação através dos sacramentos, ritos e práticas devocionais dos homens com o sobrenatural. Alimenta-se o gosto pelo milagroso e defende-se o ponto de vista de que Deus, multiplicando as intervenções sobrenaturais, quer reagir contra o racionalismo da época. Enfatiza-se o “opus operatum” à custa do “opus operantis”, esperando tudo de Deus e pregando que o essencial está na vida futura, chega-se facilmente ao menosprezo da vida terrestre, ao conformismo e a resignação [...] O mundo não passa de um “vale de lágrimas”. O desapego aos amores da vida e da terra acarreta, também, uma visão negativa da sexualidade, do afeto conjugal e da vida familiar [...].

---

<sup>7</sup> Plano de ensino da Companhia de Jesus.

Verifica-se, por meio desse relato, que o homem não é mais agente da sua própria História e sim um ser passivo que suporta a ação divina com paciência e resignação porque acredita e aguarda a recompensa dos céus.

O regime de internato é uma prática pedagógica que remonta suas origens nos mosteiros e escolas monacais da Idade Média, onde as pessoas se afastavam do mundo a fim de resguardar sua espiritualidade. Um lugar isolado das tentações do mundo mundano seria a saída para que as crianças pudessem proteger-se de suas inclinações naturalmente pecaminosas.

Quanto à educação feminina, o recurso do internato deveria ser empregado plenamente, pois as meninas possuíam uma pureza que deveria ser resguardada a todo custo.

Além da doutrinação religiosa e dos conceitos e valores morais recebidos pelas alunas, as meninas eram envolvidas em práticas religiosas constantes, através de orações ou festejos comemorativos de santos, de tal forma que essa religiosidade era incorporada na vida das educandas dentro ou fora do colégio. Assim, os objetivos do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio associavam educação, formação moral e religiosa.

Esse colégio oferecia às alunas os sistemas de internato pago, externato pago e gratuito e orfanato. O Inspetor Literário de Itu, Joaquim Domingues Lopes, apresentava em 1º de agosto de 1886, um relatório didático-pedagógico no qual constava:

*INTERNATO*

<i>a) Professores</i> .....	25
<i>b) Matérias</i> .....	20
<i>c) Alunas</i> .....	172
<i>d) Seriação</i> .....	7 séries

(MANOEL, 1996, p. 73).

*EXTERNATO*

<i>a) Professores</i> .....	5
<i>b) Matérias</i> .....	8
<i>c) Alunas</i> .....	140
<i>d) Seriação</i> .....	3 séries <sup>8</sup>

<sup>8</sup> Relatório do Inspetor Literário de Itu, Joaquim Domingues Lopes, de 1.8.1886. APESP, Ordem 5.062, lata 41.

É evidente a diferença quantitativa entre o internato e o externato, o que demonstra a qualidade inferior do segundo e reforça a característica elitista do primeiro. Restava às alunas externas uma limitada instrução.

Os externatos foram criados com o objetivo de educar as crianças que não dispunham de recursos para pagar as despesas do regime interno e, ainda, oferecer uma educação gratuita oposta à oferecida pelas escolas protestantes. Dessa forma, a educação no externato para as alunas de baixa renda caracterizava-se por ser um ato assistencial.

Cada classe social recebia um determinado número de informações e conhecimentos, de acordo com sua situação financeira e posição social. Assim, verifica-se que essas instituições educacionais demonstravam fazer uma divisão da sociedade em classes, marcada pela própria prática escolar.

Quanto ao regime de orfanato, as meninas recebiam os ensinamentos religiosos, as primeiras letras e as prendas do lar, visto que no futuro exerceriam as funções de empregadas domésticas, destino traçado pelas religiosas que não davam às meninas o direito de escolherem seu próprio caminho.

No Seminário da Glória, em São Paulo, fundado em 8 de junho de 1825 e dirigido pelas irmãs de São José (que depois fundaram o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em Itu), o estatuto tinha por finalidade:

1º) instruir as órfãs no catecismo, gramática portuguesa, história sagrada, aritmética e geografia; 2º) ensinar a costurar, remendar, pontos de meia e todos outros quaisquer trabalhos de agulha; cozinhar e, em geral, todas as prendas domésticas próprias da condição de órfã. (MANOEL, 1996, p. 74).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Contrato entre a Província de São Paulo e as irmãs de São José de *Chamberry* para dirigirem o Seminário de Educandas de N. S. da Glória. APESP, Ordem 941, lata 146.

Era rotina nos orfanatos que as meninas trabalhassem de faxineiras, passadeiras e cozinheiras. Algumas alunas também eram preparadas para exercerem a profissão de professoras das escolas públicas.

A educação católica feminina tinha o objetivo de educar e instruir. A instrução limitava-se a introduzir as meninas no Universo da Matemática, da Geografia e das Ciências Naturais e também transmitir os valores morais e religiosos. Assim, a educação católica mostrava à sociedade ser a única verdadeira, contradizendo o ensino leigo oferecido pelo Estado e a educação ministrada por outras religiões, como a protestante.

O regime de internato apoiava-se na idéia de que a criança, por ser naturalmente inclinada ao mal, deveria ficar isolada num local onde a alma fosse ensinada a vencer o pecado. Apoiava-se também na concepção de que a modernidade traria ao ser humano a degradação da própria existência. Desse modo, ao terminar os estudos, as meninas estariam fortalecidas e prontas para combaterem o mal e pregarem o catolicismo por toda sociedade.

Por ser a mulher uma presa fácil do mal, deveria sofrer uma constante vigilância. Nesse sentido, Manoel (1996, p. 78) relata que:

Cada passo era medido, estipulado por um conjunto de regras destinadas a modelar a mulher que, além dos ornamentos culturais, da polidez, portasse a marca indelével da educação conservadora. Por isso gestos, comportamentos, linguagem, tudo era vigiado, controlado, moldado [...] e ainda [...] Se o fundamental dessa educação era o desapego das “coisas mundanas”, as próprias amizades eram postas sob suspeita – o internato não tolerava, e não tolera, as chamadas “amizades particulares”, ou seja, a possibilidade de se construir um universo de intimidades fora do controle da autoridade, em que as confidências, os sentimentos, planos e até mesmo as críticas pudessem estar além do alcance dos olhos e dos ouvidos dessa entidade semi-abstrata (sabe-se que ela existe, embora invisível) chamada Regras.

“Deus me vê”. Esta frase estava estampada por todas as paredes de todos os internatos, conventos e seminários espalhados pelo país, com o objetivo de lembrar que o

Criador, mais do que qualquer ser humano, tudo via e anotava para depois prestar contas na vida eterna.

Esses colégios preparavam as jovens para a vida em sociedade, portanto, o cuidado com o corpo era fundamental, não no sentido estético, mas sim como instrumento necessário a fim de executar gestos e movimentos segundo as etiquetas que cabiam a uma dama da sociedade, como sentar-se corretamente, colocar-se à mesa e receber uma visita.

Esse universo de conduta e resignação também se manifestava por meio das vestes das alunas. Em São Paulo, no século XIX, o uniforme escolar representava a recusa do próprio corpo: vestido preto, luvas pretas, capa preta e chapéu branco. Sobre esta questão, Louro (2005, p. 443-479) descreve que:

[...] Construía-se uma estética e uma ética. Uniformes sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados e combinavam-se com a exigência de uma postura discreta e digna. O mesmo valia para as professoras: como modelos das estudantes, as mestras deveriam também se trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal [...].

Nesse contexto de imposição e submissão, os colégios católicos femininos foram ganhando espaço na sociedade paulista no final do século XIX.

Quanto à questão da leitura, a língua oficial utilizada nessas instituições educacionais era o francês, para as meninas e o latim, para os meninos.

No colégio das irmãs de São José, em São Paulo, o ensino da língua francesa era realizado por meio de um manual chamado *Selecta Francesa*, publicado em Paris, no ano de 1854. Esta obra trazia textos de autores franceses que retratavam, de modo real ou fictício, passagens da vida de personagens da História Antiga e de heróis do Antigo Regime francês.

O objetivo dessas leituras era proporcionar às alunas trechos que não tivessem nenhuma conotação sensual para que não exaltassem sua imaginação.

Os livros adotados pelo Colégio de Nossa Senhora do Patrocínio de Itu, em 1876 eram os seguintes:

1. Catecismo da Diocese	D. Antônio Joaquim de Melo
2. Manual Enciclopédico	Monteverde
3. História Bíblica	D. Macedo Costa
4. História Eclesiástica	Disieux
5. História Natural	Tellian
6. Geografia	D. Lacerda
7. História Universal	Mons. Daniel
8. Literatura	Mme. Jusanville <sup>10</sup> (MANOEL, 1996, p. 74).

A relação de livros demonstra claramente a predominância doutrinária do catolicismo ultramontano. Assim, as matérias ensinadas deveriam aumentar a cultura, a religiosidade e a sociabilidade das alunas, visto que as matérias científicas eram desprezadas por essas instituições de ensino.

Até a segunda metade do século XX, este programa manteve-se intacto. Em 1919 sofreu algumas alterações devido a inclusão de disciplinas como Física, Química, Geometria, Álgebra, Zoologia e Perspectiva Linear.

Segundo consta na historiografia da educação, de nada serviria à mulher aprender ciências naturais e exatas, pois as jovens da alta sociedade não estavam destinadas à profissionalização e tampouco a sociedade brasileira estava preparada para o trabalho feminino.

Em 1859, 1860 e 1888 os Prospectos dos Colégios Nossa Senhora do Patrocínio e de Taubaté<sup>11</sup> traziam programados os seguintes conteúdos:

1. Instrução religiosa
2. Gramática portuguesa
3. Aritmética
4. Geografia e cosmografia
5. Botânica e história natural

<sup>10</sup> Relatório do Inspetor literário de Itu, Carlos F. da Silva, de 7.12.1876. APESP, Ordem 5.062, lata 41.

<sup>11</sup> O Colégio de Taubaté foi criado por Dom José Pereira da Silva Barros e posteriormente passou a ser administrado pelas irmãs de São José.

6. Noções de física
7. História sagrada e profana
8. Caligrafia
9. Literatura (gênero epistolar)
10. Francês
11. Trabalhos manuais
12. Obras de gosto (flores, tapetes, etc)
13. Lições especiais: inglês
14. Lições especiais: piano
15. Lições especiais: alemão
16. Lições especiais: canto
17. Lições especiais: desenho (ROQUETE, 1854, p. I).

Esses conteúdos eram divididos e ministrados da seguinte maneira:

1885

Classe preparatória – bom comportamento, polidez, ordem, leitura, escrita, catecismo, gramática, aritmética, história, trabalho manual;  
 1ª Classe – Catecismo, gramática, aritmética, geografia, história, francês, trabalho manual;  
 2ª Classe – Catecismo, gramática, aritmética, geografia, francês, trabalho manual;  
 3ª Classe – Catecismo, gramática, estilo, aritmética, geografia, história, francês, trabalho manual;  
 4ª Classe – Instrução religiosa, gramática, literatura, estilo, aritmética, geografia, história, francês, trabalho manual;  
 5ª Classe – Instrução religiosa, gramática, literatura, estilo, aritmética, geografia, história, francês, trabalho manual;  
 6ª e 7ª Classe – Instrução religiosa, literatura, estilo, aritmética, geografia, cosmografia, história geral, história natural, francês, trabalho manual. (MANOEL, 1989, p. 204-205).<sup>12</sup>

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, verifica-se que na classe preparatória eram ministradas as disciplinas de leitura, caligrafia, estilo e gramática. Na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classe, a gramática ainda fazia parte do programa de ensino. Na 5ª, 6ª e 7ª classe foi acrescentada a disciplina de Literatura.

1897

Classe preparatória – Bom comportamento, polidez, ordem, caligrafia, catecismo, gramática, aritmética, história, trabalho manual.  
 1ª Classe – Catecismo, leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, história, francês, trabalho manual.

---

<sup>12</sup> Programa da solene distribuição de prêmios – ano 1885. Arquivo do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio de Itu.

2ª Classe – Catecismo, gramática, estilo, aritmética, noções de desenho linear, geografia, história, francês, trabalho manual.

3ª Classe – Catecismo, gramática, estilo, aritmética, noções de desenho linear, geografia, história, francês, trabalho manual.

4ª Classe – Instrução religiosa, gramática, estilo, aritmética, noções de desenho linear, geografia, história, francês, trabalho manual.

5ª Classe – Instrução religiosa, gramática, literatura, estilo, aritmética, noções de desenho linear, geografia, história, história natural, francês, trabalho manual.

6ª e 7ª Classe – Instrução religiosa, gramática, literatura, estilo, aritmética, geografia, cosmografia, história geral, história natural, francês, trabalho manual. (MANOEL, 1989, p. 205-206).<sup>13</sup>

Na classe preparatória, aparecem as disciplinas de gramática e caligrafia.

Nas 2ª, 3ª e 4ª classes somente a disciplina de gramática fazia parte do programa. Nas 5ª, 6ª e 7ª classes, foram acrescentadas as disciplinas de gramática e literatura.

Verifica-se que a divisão das classes permanece a mesma, embora haja o acréscimo de algumas disciplinas.

#### • 1919

Neste ano, há uma alteração na estrutura do curso. A classe preparatória e as sete classes sequenciais foram substituídas por uma série preparatória com duas classes, um curso preliminar com cinco classes e um curso superior com duas classes, além do acréscimo de algumas disciplinas.

Essa medida foi tomada pelas religiosas porque algumas de suas alunas acabavam por se interessar pelos cursos existentes nos colégios secundários, portanto, era preciso ensinar outras disciplinas, senão aquelas tradicionais, para seguirem com sucesso o curso secundário.

Nesse contexto, este é o prospecto dos novos cursos oferecidos pelo Colégio Nossa Senhora do Patrocínio:

Curso Elementar (duas séries) – Catecismo, caligrafia, gramática, aritmética, elementos de ciências naturais, geografia, história sagrada, trabalho manual.

<sup>13</sup> Programa da solene distribuição de prêmios – ano 1887. Arquivo do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio de Itu.

Curso preliminar (cinco classes) – Catecismo, leitura, caligrafia, gramática, aritmética, elementos de ciências naturais, geografia, história sagrada, francês, trabalho manual.

2º ano – Catecismo, caligrafia, gramática, aritmética, elementos de ciências naturais, desenho linear, geografia, história sagrada, história pátria, francês, trabalho manual.

3º ano – Catecismo, português, aritmética, geografia, desenho linear, elementos de ciências naturais, geografia, história sagrada, história pátria, francês, trabalho manual.

4º ano – Instrução religiosa, português, aritmética, álgebra, desenho linear, elementos de anatomia, corografia do Brasil, história pátria, francês, trabalho manual.

5º ano – Instrução religiosa, português, aritmética, geometria, álgebra, desenho e perspectiva linear, elementos de anatomia, história pátria, francês, trabalho manual.

Curso superior (uma classe) – Instrução religiosa, português, aritmética, geometria, álgebra, desenho e perspectiva linear, física e química, zoologia, geografia e cosmografia, história geral, francês, trabalho manual. (MANOEL, 1989, p, 208).<sup>14</sup>

Nota-se que no Curso elementar aparecem as disciplinas de caligrafia e gramática. No Curso preliminar, além dessas disciplinas, foi inserida a disciplina de leitura. No 2º ano, a disciplina de leitura sai do programa. Nos 3º, 4º, 5º anos e no Curso superior essas disciplinas foram substituídas pela disciplina de Português, provavelmente subdividida em leitura, gramática, caligrafia e literatura pelo próprio professor que ministrava as aulas.

Vale ressaltar que nesse período as disciplinas que cuidavam da moral, da religiosidade, do ensino dos bons modos e da cultura preponderavam sobre as disciplinas científicas. As primeiras estavam em todo programa, enquanto as segundas aparecem somente em algumas séries.

Para a educação ultramontana a mulher não possuía afinidade com as ciências naturais e exatas por serem disciplinas que levavam à profissionalização, lugar que não caberia à uma dama da sociedade e mãe de família. Nesse sentido, Peeters e Cooman (1936, p. 149) relatam que:

Até o surto do movimento feminista que começou em fins do século XIX e sobretudo depois do enorme impulso que lhe deu a Grande Guerra, a educação das classes abastadas tinha um cunho de formação literária e distinção notável. Não se preocupavam as moças da procura de uma carreira. As ciências físicas e naturais eram ensinadas como complemento da instrução e meio de conhecer e compreender

<sup>14</sup> Programa da solene distribuição de prêmios – ano 1919. Arquivo do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio de Itu.

algo do movimento científico crescente; mas a literatura, a história, as disciplinas formadoras da cultura geral, dominavam as demais.

Pela hierarquia da distribuição das matérias, observa-se que há, além das explicações dadas, pela historiografia da educação, a pouca afinidade e uso das matérias de cunho científico, o fato de que a educação ministrada pelas Irmãs de São José não procurava instruir suas alunas com esses conhecimentos e sim com aqueles que ornavam o espírito segundo os preceitos da sociedade e dogmas da Igreja Católica.

Verifica-se que já era evidente essa preocupação com a ordem, o bom comportamento e a polidez nesses colégios confessionais, tendo como suporte a educação francesa.

Em 30 de outubro de 1887, de acordo com o relatório do Inspetor Literário de Itu, Joaquim Domingues Lopes, o corpo docente do Colégio do Patrocínio era formado por vinte e cinco professoras, como no ano anterior, sendo sete religiosas que ficavam encarregadas de ministrarem as matérias comuns do currículo de ensino e dezoito professoras destinadas às matérias específicas, como o ensino de línguas e de trabalhos manuais. Pode ser que esta prática viesse comprometer a qualidade do ensino, pois enquanto várias professoras ministravam uma única matéria (desenho, música), uma única professora lecionava todas as outras matérias, inclusive matérias diferentes entre si, como cosmografia e história sagrada.

Por falta de documentos que pudessem ser analisados para verificar a qualidade do ensino, fica o relato dos Inspetores de Instrução Pública que cuidavam de avaliar o rendimento das alunas, como o relato do Inspetor de Itu, Francisco Paes de Barros<sup>15</sup>, sobre o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio:

Notável o aproveitamento de algumas meninas do Colégio do Patrocínio, que em 06 meses compreendem regularmente o francês, sabem alguma coisa de geografia, gramática nacional e diferentes prendas. (MANOEL, 1989, p. 211).

---

<sup>15</sup> Arquivo público do Estado de São Paulo. Ofícios da Instrução Pública de Itu – Ordem 5063, Lata 42.

Os ofícios e relatórios que enaltecem a qualidade do ensino do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio oferecem duas possibilidades de interpretação: a primeira é que esse tipo de organização escolar apresentava um nível de excelência de ensino sujeito a toda prova; segundo, que o nível de exigências nos exames era mínimo, proporcionando a aprovação de todas as alunas. Porém, por falta de documentação, essas hipóteses ficarão apenas no terreno das especulações. O que se pode afirmar é que as religiosas de São José desempenharam suas funções antimodernistas e antiprofissionalizantes de maneira competente. Em nenhum momento, no período entre 1859 e 1919, propuseram um ensino de caráter profissionalizante, mesmo porque no período anterior, desenvolveram um trabalho absolutamente contrário à profissionalização das mulheres.

As razões para este fato não são de ordem moral ou religiosa, mas por ocorrerem num espaço de tempo marcado pela exploração de mão-de-obra escrava e pela estruturação patriarcal das famílias da oligarquia, o que por si só já definia os papéis que todos deveriam cumprir na sociedade. Nesse contexto, não haveria espaço para a existência de uma escola profissionalizante destinada às mulheres.

Na segunda metade do século XIX, as mulheres começaram a reivindicar seus direitos na sociedade. Quanto às questões educacionais, somente em 1879 é que o governo permitiu o ingresso de mulheres no ensino superior. Em 1881, Ambrozina Magalhães e em 1882, Elisa Borges Ribeiro, foram as primeiras mulheres a matricularem-se no curso da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

Mesmo com esses avanços, os estratos mais conservadores da sociedade continuavam a lutar contra os direitos iguais de mulheres e homens. Nesse sentido, Manoel (1989, p. 218) descreve que:

O ultramontanismo partia do suposto de que as leis naturais e divinas teriam estabelecido as tarefas domésticas como domínio próprio das mulheres e as atividades sociais e cívicas como domínio masculino, com a preponderância das

últimas sobre as primeiras. Assim, toda proposta de profissionalização feminina ou concessão de direitos cívicos às mulheres significaria um atentado as leis criadas por Deus, um retrocesso à barbárie, o desmoronamento da sociedade civil. Na esfera educacional, o atendimento às leis da natureza exigia para a mulher uma educação inferior à do homem e nunca uma educação juntamente com ele, a co-educação. Essa diferenciação na educação dos dois sexos era considerada fundamental para a garantia da estabilidade social [...].

No Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, além do regime de internato e do fato da Congregação ter sido fundada por um padre jesuíta, estão presentes também os métodos da emulação (competição) e premiação. As demais Congregações católicas que se instalaram no Brasil também seguiram o mesmo método, parte de uma estratégia permanente na luta das Instituições Confessionais contra a modernidade.

Nos colégios das Irmãs de São José, as alunas eram estimuladas a seguirem o exemplo da vida de pessoas ilustres e, em grau inferior, o exemplo de algumas alunas tidas como modelo de virtude, dedicação e piedade.

Um dos prêmios oferecido às meninas era o ingresso na União das Filhas de Maria. Não bastava apenas a vontade da aluna de fazer parte desse movimento, era preciso que demonstrasse um comportamento e uma fé exemplar, dignos de tornarem-na merecedora desse privilégio.

A solenidade de ingresso das novas Filhas de Maria era um acontecimento muito importante para as meninas, chegando a causar inveja àquelas cujos objetivos não haviam sido atingidos.

Havia também prêmios pelo melhor aproveitamento entre as alunas. Fazia-se uma grande festa, com entrega de prêmios, discurso de autoridades presentes e apresentação de músicas e números teatrais, prática constante no universo dos colégios confessionais femininos espalhados pelo país.

Todas as Instituições católicas que chegaram ao Brasil, a partir do século XIX, utilizaram o método dos jesuítas em sua prática docente. Tal atitude não foi por acaso,

era parte de uma estratégia católica na luta contra o modernismo que se espalhava pelo mundo. Porém, em relação ao currículo adotado pelas irmãs, afastaram-se do plano dos jesuítas por um motivo evidente: os padres tinham o intuito de formar “homens de escol” para dirigirem a sociedade, enquanto as freiras precisavam formar meninas na prática da virtude, como convém ao sexo feminino. Portanto, para virtudes específicas, não seria propício ensinar às moças teologia e filosofia; seria, pois, mais adequado, ensinar-lhes francês, literatura, religião e obras de gosto.

O método de ensino seguido nesses colégios era o *Ratio Studiorum*. Por mais de cinquenta anos foi experimentado e revisto, desde a fundação do primeiro colégio da ordem, em 1548, em Messina, até a promulgação definitiva do texto, em 1599. O *Ratio Studiorum* era o plano de estudos da Companhia de Jesus. Foi cuidadosamente elaborado com base nas experiências dos padres jesuítas e na prática educacional cotidiana em seus colégios. Tratava-se de um conjunto de regras práticas para a educação, baseado em preceitos católicos.

Por meio dos verbos no imperativo empregados no *Ratio*, verifica-se que o plano mais assemelha-se a um manual de ordens (dê aulas...promova o... siga o... não ensine... não se aventure a....) do que um tratado de pedagogia.

A noção de ordem e método são idéias essenciais que aparecem em todo texto do *Ratio*, pois, para os jesuítas, esses elementos eram considerados fundamentais para a educação. O texto foi oficializado em 1599 e até 1832 não havia sofrido qualquer alteração. Neste ano, algumas modificações foram feitas, mas nada alterou o conteúdo estrutural proposto no século XVI. Sobre este fato, Manoel (1996, p. 90) descreve que:

A Cia. de Jesus e seu método pedagógico foram criados no século XVI exatamente para desempenhar uma função contra-reformista pela educação. Não era muito diferente da situação do século XIX; diria mesmo que era mais complicada, porque não se tratava apenas de se contrapor a uma religião não católica, mas cristã. O ultramontanismo pretendia reverter o movimento da história de sustar o curso do mundo moderno, do capitalismo, do liberalismo e da ciência materialista, além, é óbvio, de esconjurar o fantasma do comunismo.

As novas teorias educacionais apresentadas no século XIX por pensadores como *Locke*, *Rousseau*, *Pestalozzi* e *Herbart*, seguidores das idéias iluministas e do modernismo, assombravam a Igreja católica, pois, mesmo crendo em Deus, diferenciavam a fé da razão, o saber da revelação e a educação da religião. Esse rompimento da velha pedagogia acabava definitivamente com a existência de uma verdade única e imutável pregada há séculos pelos católicos, exclusiva do clero, único capaz de transmiti-la às pessoas por meio da doutrinação e da educação.

Desse modo, não haveria mais uma verdade única e sim verdades parciais, humanas e não sobrenaturais, construídas pelo homem por meio de suas experiências e de seu raciocínio.

Esses pensadores, filhos do Iluminismo, questionavam o tradicionalismo católico na educação, acreditavam que este ensino era retrógrado e medieval. Rousseau chegou a negar o pecado original instituído pela Igreja, anulando a queda do homem e conseqüentemente, tornando desnecessária a vinda do filho do Criador para salvar a humanidade, pilar que sustentava a presença da Igreja Católica no mundo.

Quanto às idéias defendidas por Rousseau, Monsenhor Pedro Anízio (1933, p. 19-20) fez algumas reflexões:

Rousseau explora com todo seu talento de escritor e todos os recursos da arte, o lado sensível e mais baixo do ser humano./ Não trepida em arrancar da penumbra para a luz do dia a sua fealdade nativa, tudo quanto a razão o traz em freios./ Foi o homem do seu tempo: laicizou o Evangelho, desnaturou o Cristianismo, e tudo contagiou com seu hálito pestilento, deixando a terra coberta de destruição e ruínas.

Além da elaboração de teorias educacionais que contradiziam os preceitos católicos, a estreita relação desses pensadores com a maçonaria e o protestantismo complicava ainda mais a situação.

Em meio ao século XIX, muitas escolas protestantes norte-americanas instalaram-se em São Paulo, trouxeram métodos modernos para educar seus alunos e assim, entraram em confronto direto com o catolicismo ultramontano.

Para Locke, o conhecimento acontecia num processo entre o observador e o objeto observado, numa relação de experimentalismo, porque acreditava que:

Conhecer é ver; isto posto, é loucura rematada imaginar que se possa ver e compreender pelos olhos de outrem, ainda quando esse outrem possua o dom da palavra para descrever-nos muito claramente aquilo que viu. Se não tivermos nossas próprias impressões do que se passou, se não tivermos visto com os próprios olhos, seremos tão ignorantes como antes, digam o que disserem os sábios mais probos. (LOCKE apud MALLINSON; LOCKE, 1978, p. 213).

Para o pensador Pestalozzi, a experiência sensório-motora era o primeiro passo para a aquisição do saber. Em relação ao conhecimento de Deus, acreditava ser a experiência mais importante do que a ação do clero.

Herbart acreditava que o conhecimento deveria ser algo vivido e experimentado, pois o homem estaria sujeito a variações de vontade, emoções e mudanças.

Esses pensadores eram frutos da modernidade, do Iluminismo do século XVIII e da ciência materialista, inadmissível para o catolicismo ultramontano. A recusa ao novo, ao moderno se firmava no estudo aprofundado da religião, nos exercícios de retórica e gramática e no estabelecimento de um curso de humanidades focado na leitura de autores da Antigüidade Clássica, a fim de formar homens seguidores ferrenhos do catolicismo ultramontano. Posicionar-se a favor do tradicionalismo católico era assumir uma postura contrária à filosofia, à ciência e às teorias modernas vigentes na época.

Dessa forma, o método mais apropriado para o ensino nos colégios confessionais foi o proposto pelos padres jesuítas. As irmãs de São José não utilizaram o *Ratio* em sua totalidade, adaptaram-no conforme as necessidades de um ensino voltado à

educação do sexo feminino. A composição da ex-aluna Arminda Moreira<sup>16</sup>, em 1896, comprova este fato:

Composição: O adeus de uma mãe cristã

É uma cena comovente em sua singeleza. Bayard, o cavaleiro sem medo e sem mancha, vai deixar a família para cumprir o seu dever de homem, defendendo a França; ele ajoelha-se respeitosamente diante de sua mãe.

Mãe, abençoi-me para que, longe de vós, eu não desfaleça.

E a mãe recolhe-se por um instante, e apertando entre suas mãos as mãos trêmulas do filho, diz-lhe:

Pedro, meu amigo, vais para longe de mim. Com a autoridade que dá-me o nome de mãe eu te recomendo três coisas:

Primeira; que antes de tudo sirva a Deus sem nunca ofende-lo. Dele recebeste a vida. Ele é quem te salvará. Sem ele nada podemos. Tarde e manhã eleva ao Céu teu pensamento.

A segunda é que seja lhano e Cortez com teus companheiros de armas. Sem altivez para com teus inferiores, sem resistência a teus chefes.

A terceira, que de tudo quanto ganhares, faça a parte dos desgraçados.

A esmola não empobrece ninguém.

O nobre cavaleiro respondeu:

Minha senhora e minha mãe, o vosso bom ensino agradeço, e espero, com a graça d'Aquele a quem me recomendais, que de mim só vos virá satisfação.

E, levantando-se, abraçou-a. (MANOEL, 1996, p. 92-93).

Uma atividade bastante comum no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio era um curso de literatura no gênero epistolar. As alunas faziam composições literárias em forma de carta ou descrição, prática constante, quase diária, onde as meninas escreviam sobre a vida de santos, de personagens reais ou fictícios que tivessem na própria vida um exemplo de moral e religiosidade a ser seguido.

A formação arraigada nos princípios católicos, a aquisição de uma cultura refinada e de trejeitos sociais compunham a tríade que fazia do gênero epistolar um recurso didático essencial nos colégios confessionais. Na linguagem do *Ratio*, o ensino das demais disciplinas era tão somente um complemento que aprimoraria a cultura das futuras senhoras da sociedade.

Quanto ao ensino de História, em especial de História sagrada, criava-se uma atmosfera em torno da vida dos antigos que viessem servir de exemplo contrário ao estilo

---

<sup>16</sup> O adeus de uma mãe cristã. (1896). Caderno arquivado no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio de Itu.

de vida que pregava a modernidade, além da compreensão da própria doutrina católica. O cristianismo se fundamentava em uma teoria que explicava todo o movimento histórico a partir da existência de um plano de salvação elaborado pelo Criador. Assim, felizes os que podiam freqüentar uma escola católica, pois lá aprenderiam o verdadeiro sentido da história dos homens e das funções da Igreja.

O programa de ensino do colégio de Nossa Senhora do Patrocínio era:

1. O catecismo, base única de toda boa educação (foi adotado o compêndio de Montpellier);
2. Gramática portuguesa;
3. Aritmética (não somente as quatro operações, mas o sistema métrico e decimal e geometria);
4. Cursos de botânica e história natural, de história sagrada e profana (em todos os períodos);
5. Cursos de literatura (especialmente o gênero epistolar);
6. Italiano;
7. Francês;
8. Música vocal;
9. Desenho;
10. Piano;
11. Os diversos gêneros de caligrafia;
12. Trabalhos manuais (todas as espécies de pontos de meia e costura, remendos e tudo mais que seja essencial à ordem e economia doméstica);
13. Obras de gosto (confeção de flores artificiais, espécies de bordados e pontos de tapete).

Segundo Rodrigues (1962, p. 205), no Prospecto elaborado pelo Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, buscava-se o seguinte ideal:

Formar as meninas à prática das virtudes que convém ao seu sexo, fazer com que cedo contraíam hábitos de ordem, modéstia e trabalho; inspirar-lhes com amor a religião, um grande afeto às obrigações que impõe; ornar o seu espírito com uma instrução apropriada a sua idade e aos deveres que um dia terão de cumprir na sociedade; eis o fim a que se propõem as Irmãs de São José no seu desvelo para com as jovens pensionistas, cuja educação lhes é confiada. Compenetradas da importância da sua missão aplicam-se especialmente a dirigir as tendências do coração e do espírito de suas discípulas e a dar-lhes uma instrução sólida e todos os conhecimentos que entram no plano de educação por elas adotado.<sup>17</sup>

Verifica-se que há uma hierarquia nos verbos empregados neste prospecto: formar e ornar, segundo os preceitos ultramontanos, o caráter e o lugar que essas meninas ocuparão na sociedade.

Esse era o discurso utilizado pelas religiosas para atrair novas alunas. As primeiras ilustres ex-alunas do colégio foram: Olympia Fonseca de Almeida Prado, Francisca Galvão Fontoura, Justina Michelina Teixeira Escobar, Maria de Souza Amaral, Anna de Macedo Pacheco e Anna Cândida Pinto.

As alunas eram divididas em sete classes, três de ensino primário e quatro de ensino secundário. Quanto à qualidade do ensino ministrado no Colégio, Francisco Aires Pacheco, inspetor de ensino, dá seu parecer:

O ensino ministrado em grau primário e secundário é dos mais eficientes, haja vista que em primeiras letras uma menina no espaço de três meses lê por cima e escreve menos mal. (RODRIGUES, 1962, p. 207).<sup>18</sup>

Além do ensino ministrado para as alunas de famílias abastadas, as religiosas abriram um curso pago destinado às alunas externas e um curso gratuito no qual ensinavam-se religião, escrita, leitura, contas e costura.

<sup>17</sup> Prospecto para 1860 – Arquivo do Estado – Instrução Pública – Itu.

<sup>18</sup> Relatório datado de 10 de outubro de 1865 – Arquivo do Estado – Instrução Pública – Itu.

As alunas internas pagavam adiantadamente uma mensalidade de 20\$000 por semestre. Não havia desconto no período das férias, era de livre escolha das meninas passá-las ou não no Colégio. Os cuidados com a lavagem das roupas, despesas com doença e materiais escolares ficavam por conta dos pais. As alunas semi-internas permaneciam o dia todo no colégio e só saíam após o jantar. Pagavam uma mensalidade adiantada de 12\$000. As alunas externas desembolsavam uma mensalidade de 5\$000. Aulas de piano, inglês, alemão e canto eram pagas à parte.

No ano de 1862, também foram aceitas no regime de externato as filhas de escravos. Ficavam num espaço separado das demais alunas. As meninas aprendiam a ler, escrever e contar, tinham aulas de catecismo e de trabalhos manuais. As freiras também abriram cursos destinados às escravas moças e meninas órfãs e abandonadas. Quanto a esta questão, Rodrigues (1962, p. 219) descreve que:

[...] O externato, inaugurado no mesmo dia, recebe gratuitamente dezenas e depois centenas de discípulas. O orfanato educa um apreciável grupo de crianças abandonadas, formando muitas para o magistério. As pequeninas escravas (até então, quem se lembrara delas?) também participam dos benefícios da dedicação, carinho e instrução prodigalizados pelas Irmãs [...].

Outras ramificações educacionais das Irmãs de São José foram fundadas no Estado, como o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, em Taubaté, em 1870; o Seminário da Glória, em São Paulo, em 1871; um externato na cidade de Campinas, em 1876; e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, na então Vila de Franca do Imperador, em 1888. Fundaram, também na capital, um externato para meninas pobres, numa casa próxima ao antigo hospital da rua da Glória, que foi o primeiro externato de educação para o sexo feminino. Era dividido em primário, geral e curso especial. No primário, as alunas aprendiam as primeiras letras, aritmética, noções da língua francesa, doutrina cristã e prendas domésticas. No curso geral, tinham aulas de português, geografia, francês, geometria, álgebra,

história geral, história do Brasil, religião, educação moral e cívica, música, canto, ginástica e trabalhos manuais. O curso especial era destinado às meninas que quisessem aprimorar os ensinamentos da língua francesa, italiana e inglesa, da música, do desenho, da pintura e dos trabalhos manuais.

As religiosas aprenderam a Língua Portuguesa por meio dos ensinamentos dos professores Dr. Francisco d'Assis Pacheco e do Padre João Paulo Xavier. Por falta de bons livros didáticos nesse período, as futuras professoras traduziam obras de História Natural, História Universal, Literatura e Gêneros Literários para ministrarem suas aulas. Foram as primeiras a utilizar o quadro negro. Faziam grandes comemorações escolares, exposições de trabalhos manuais e desenhos e ainda adotaram o sistema de exames públicos com a presença de pais e autoridades da época.

Nesse sentido, Rodrigues (1962, p. 219) faz algumas reflexões:

O Colégio de Nossa Senhora do Patrocínio, em Itu, é o marco da renovação escolar no que concerne à educação da mulher em São Paulo. Não se limita às aulas elementares de leitura, escrita, cálculo e prendas domésticas. Ultrapassa-as. Delineia um programa de grau médio e o executa na íntegra. Sujeita-se à fiscalização de inspetores governamentais, que não só reconhecem o valor da instrução ali ministrada, mas elogiam, aplaudem, incentivam. E a fama do Colégio cresce. Seus locais sempre bem instalados foram exíguos para o elevado número de alunas que se multiplicam ano após ano.

Depois da Proclamação da República muitos estabelecimentos de ensino de cunho confessional instalaram-se no Brasil, como as Escolas Profissionais e Oratórios Festivos do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, em 1892, em Guaratinguetá; a Congregação das Irmãs Franciscanas do Coração de Maria, destinada a educar e instruir a juventude, em 1900, na cidade de Piracicaba e o primeiro Instituto de Filosofia, Ciências e Letras, em 1933, criado pelas Cônegas Regulares de Santo Agostinho, em São Paulo, destinado a formação de professoras para o ensino secundário.

## 2.5 A Congregação das Cônegas de Santo Agostinho e outras instituições católicas

Em 1597, Pedro Fourier, cônego regular de Santo Agostinho, juntamente com Alix Le Clerc iniciaram uma obra educativa junto à Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho.

Em 1599, em Poussay, próximo à Mattaincourt, foi criada a primeira escola gratuita para meninas. Essa escola, no mesmo ano, foi transferida para Mattaincourt. Gradativamente, outras escolas foram criadas pela Congregação, como a escola de *Saint Mihiel*, em 1602 e a de Nancy, em 1603.

Os mosteiros-escola eram abertos e fechados de acordo com os acontecimentos políticos que ocorriam na Europa Continental, nos séculos XVII, XVIII e XIX. Em 1897, ano em que Pedro Fourier foi canonizado, já existiam trinta e uma escolas pertencentes à Congregação. Em 1904, os mosteiros-escola existentes na França foram obrigados a ficar exilados quase vinte anos na Bélgica, Áustria, Itália, Alemanha, Grã-Bretanha, Hungria, Tchecoslováquia, Luxemburgo e Países Baixos.

Dom Van Caloen, abade do Mosteiro de São Bento, em São Paulo, durante uma viagem à Europa, encontra-se com Madre Térèse de Jésus, primeira Superiora Geral da Congregação, em Jupille, onde faz o convite para que a Congregação venha se instalar em terras brasileiras, a fim de dar continuidade ao trabalho educacional desenvolvido por Pedro Fourier e Alix Le Clerc.

Em 22 de novembro de 1906, cinco religiosas partiram de Jupille em direção ao Brasil: Madre Patrícia, Madre Saint Ignace, Irmã St. Victor, Irmã Germaine e Irmã M. Gabriel. Seguiram de trem até Bremer-Haven e no dia 25 de novembro de 1906 embarcaram no navio Crefeld. Chegaram em Recife, no dia 13 de dezembro e desembarcaram no Rio de Janeiro, no dia 18 de dezembro de 1906.

No dia 19 de dezembro de 1906 seguiram de trem rumo a São Paulo e foram recepcionadas pelos padres beneditinos. Ficaram instaladas, provisoriamente, em uma casa alugada por três meses na Avenida Paulista, número 61. Em 20 de dezembro foi celebrada em São Paulo a primeira missa, na capelinha da própria casa onde estavam hospedadas.

No dia 16 de fevereiro de 1907 a Congregação fundou, ainda na sede provisória da Avenida Paulista, a Associação Instrutiva, mais tarde chamada de Instrutora da Juventude Feminina. As primeiras alunas matriculadas foram: Alba de Salles Oliveira, Camila Souza Queiroz, Eunice Corrêa, Hélène de Sousa Mursa, Judith Guedes, Jandyra de Campos, Maria Prado Guimarães, Marina Prado Penteado, Olívia de Souza Queiroz, Olga de Souza Mursa, Sarah de Mesquita, Sylvia Guedes, Sylvia de Veiga Valladão e Vera do Amaral.

Em março de 1907, as irmãs compraram um Palacete que pertencia ao engenheiro Dr. Fábio Uchoa. Anteriormente era uma antiga chácara de propriedade de Dona Veridiana Prado, situada na rua Caio Prado, número 2, numeração posteriormente mudada para 232, cujo terreno fazia fundos com as ruas Augusta e Marquês de Paranaguá. No dia 19 de março inauguraram o novo Mosteiro-Colégio, com uma missa de ação de graças a São José, celebrada numa capela improvisada no grande Palacete.

Algumas providências foram tomadas pelas irmãs para atrair as alunas, dentre elas a iniciativa de Madre Teresa da Cruz, ex-aluna do Colégio *Des Oiseaux*, em Paris, de escrever para suas antigas colegas de ginásio brasileiras sobre a vinda e a instalação do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho na cidade de São Paulo. Desse modo, muitas famílias procuraram a Congregação para matricularem suas filhas no *Collège de Dames de St. Augustin*, primeiro nome da Instituição no Brasil.

Cada religiosa desempenhava uma função: Madre Patrícia foi escolhida para ser superiora, Madre Saint Ignace para ser prefeita, Madre Saint Victor e Irmã Germaine para

serem responsáveis pelos trabalhos internos e Irmã M. Gabriel para cuidar dos trabalhos externos da Congregação.

Em 1992, a Congregação de Nossa Senhora possuía pouco mais de oitocentas unidades espalhadas pela Europa, África, Ásia e América Latina.

Quanto à rotina dos Colégio Mosteiro, as alunas internas acordavam cedo, tomavam o café da manhã e logo após iniciavam os estudos. Durante as refeições, que eram feitas no refeitório, as meninas ouviam passagens de livros espirituais, escrituras e cartas gerais que traziam notícias das casas da Congregação na Europa. Nos jantares de sexta-feira as religiosas liam a Regra de Santo Agostinho.

As irmãs viviam em regime de clausura, mas estavam sempre atentas e abertas à realidade da Metrópole onde viviam. Aprendiam com as alunas e os funcionários do Colégio a Língua Portuguesa, embora as meninas se comunicassem o tempo todo em francês, idioma oficial da Instituição.

As pessoas que freqüentavam as festas escolares, as cerimônias religiosas e as distribuições de prêmios no final do ano letivo, elogiavam o trabalho das freiras. Desse modo, muitas famílias de São Paulo e do interior procuravam as dependências do *Des Oiseaux* para matricularem suas filhas, em busca de uma educação fundamentada nos princípios franceses e dogmas católicos.

Devido ao grande número de alunas foi preciso ampliar as instalações do colégio e novas religiosas vieram da Europa para auxiliar o trabalho educacional na Instituição brasileira.

A primeira religiosa a fazer parte da Congregação no Brasil foi Irmã Maria José (Teresa Zanetti), de origem italiana, viera ao Brasil ainda muito pequena. Ingressara no noviciado em 1909 e ficara na Instituição até quase completar cem anos. Irmã Jeanne (Ana

Cecília Sampaio Bueno) e Irmã Maria Gabriela (Isaura Lorena), ex-alunas do *Des Oiseaux*, seguiram a carreira religiosa dentro da Congregação de Nossa Senhora.

As religiosas sentiram necessidade de abrir no Brasil uma escola gratuita que pudesse oferecer às meninas sem posses uma educação privilegiada e seguiram os passos da primeira escola desse porte fundada em Poussay, no ano de 1598. Assim, fundaram a Escola de Santa Mônica, destinada às crianças residentes no bairro onde a Congregação havia se instalado. Muitas foram as alunas que passaram pela escola, dentre elas a escritora Zélia Gattai (1998, p. 268), que em suas memórias descreveu o ambiente da escola nesse período:

A escola não tinha nome, nem currículo. Era um anexo de famoso colégio de meninas ricas de São Paulo, o “Des Oiseaux”. No mesmo parque onde se elevava o “Des Oiseaux” – ocupando todo um quarteirão – fora construído um modesto pavilhão onde funcionava a escola que eu freqüentaria, a das meninas pobres [...] Minha primeira surpresa foi constatar que a entrada para a minha escola era pela Rua Augusta, nos fundos do grande colégio, e não pelo portão central da Caio Prado, como eu julgara. Em meio a árvores frondosas, um pavilhão, isolado.

Este relato comprova que havia uma diferença entre as alunas ricas e as pobres. Não poderiam ficar no mesmo espaço e muito menos usufruir das mesmas regalias devido à diferença social ou talvez porque a “Providência Divina” não tivesse lhes destinado futuros semelhantes. Nesse sentido, Gattai (Ibidem, p. 268-269) conta uma passagem de sua trajetória no *Des Oiseaux*:

“Sabe bordar?”- perguntou Irmã Calixta - Não. Eu não sabia bordar. “Pois vai aprender. Tem vontade de aprender?” As alunas, debruçadas, olhos fixos sobre finas cambraias, bordavam para as freiras, que recebiam encomendas, muitas encomendas [...] Voltei para casa bastante murcha, mas não disse a ninguém que me sentira pouco à vontade naquele ambiente. Eu não desejava desistir, não ia perder a chance de voltar a estudar [...] Durante um ano, freqüentei a escola nos fundos do “Des Oiseaux”. Depois, me cansei de bordar para as freiras.

A nova escola acolhia alunas do curso primário e secundário e também algumas senhoras que quisessem aprender bordado e trabalhos manuais.

Até 1920, havia cinqüenta e oito ordens religiosas estrangeiras instaladas no Brasil, dentre elas o Colégio Champagnat, voltado à educação de meninos, o Regina Mundi e o Sacré Coeur de Marie, direcionados à educação de meninas.

Em 1º de março de 1924 foi criado, na cidade de Santos, o Colégio Stella Maris, primeira ramificação educacional brasileira do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho. O Colégio Stella Maris, desde sua fundação, seguia as ordenações curriculares da Instrução Pública, porém sem abdicar de sua origem de Colégio Católico, cujo objetivo principal era formar a pessoa humana segundo os princípios estabelecidos por Pedro Fourier e Alix Le Clerc, como pode ser verificado no regimento interno da Instituição:

O estudo da religião ocupa o primeiro lugar; seu ensino tem por fim dar às alunas convicções religiosas sólidas e esclarecidas e um profundo conhecimento prático desta grande cousa, infelizmente tão desconhecida nos tempos atuais: o espírito de dever. Todos os cuidados se voltam para a formação da vontade, do caráter e da iniciativa pessoal, para que as jovens, dotadas de energia e do domínio de si próprias, se votem ao bem e, habituadas ao sacrifício, desempenhem, de modo cabal, o papel importantíssimo que lhes compete na sociedade. (RIO, 1998, p. 40-41).<sup>19</sup>

Este papel tão importante ao qual se refere o regimento, diz respeito à atuação da mulher no meio social, como mãe e primeira educadora de seus filhos, com a finalidade de educar, transformar e cristianizar a sociedade.

Entre 1920 e 1930, grandes tensões sociais ocorreram no país, principalmente na cidade de São Paulo, cenário onde tudo acontecia: greves, revoluções e guerras civis, faziam parte do universo nacional naquele momento histórico. A Revolução Constitucionalista de 1932 foi um movimento que mobilizou o povo paulista em busca da reconstrução do país.

Em meio a essa atmosfera, *Mademoiselle* Adèle de Loneaux, diretora da Escola Católica de Bruxelas, acompanhada por *Mademoiselle* de Hemptime, vieram a São

---

<sup>19</sup> Regimento Interno. Colégio *Stella Maris*, 1932.

Paulo a fim de ministrarem um curso de formação social, que se iniciou em 1º de abril e terminou em 15 de maio de 1932. Muitas jovens participaram do curso, o primeiro desse porte a ser realizado na cidade de São Paulo.

Alguns nomes foram aclamados para constituírem um grupo que se encarregaria de formar um núcleo de ação social. Maria Kiehl e Albertina Ferreira Ramos, partiram rumo à Europa, em novembro de 1932, para completarem seus estudos na Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas. Recém-formadas e de volta ao Brasil, as duas primeiras assistentes sociais brasileiras ajudaram na fundação da primeira Escola de Serviço Social do Brasil, que, em 1947, passou a fazer parte da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como Faculdade integrada. Foi a primeira de uma série de Escolas de Serviço Social espalhadas pelo país.

Nesse contexto, a Congregação sentiu necessidade de criar um curso de Educação Superior às jovens brasileiras. Em 1934, Irmã Santo Ambrósio iniciou seu trabalho em prol da fundação da faculdade de estudos superiores para moças e os cursos passaram a ser ministrados nas dependências do Colégio, com muita aceitação. Em 1935, foi criada a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae”.

Em 1935, a Escola Santa Mônica serviu de sede para a Ação Católica da J.O.C. (Juventude Operária Católica), fundada pelas jovens Maria Kiehl e Albertina Ferreira Ramos.

No ano de 1936, foi inaugurada uma nova casa da Congregação, o Colégio Regina Pacis, no Recife.

Em 1937, os padres jesuítas confiaram a direção da Cruzada Eucarística Infantil, idealizada por eles, em 1924, na cidade de Itu, às Cônegas de Santo Agostinho, na pessoa de Irmã Lourença, que organizou, nas dependências do Colégio, o Secretariado

Nacional da Cruzada Eucarística, com exposições catequéticas permanentes, biblioteca especializada, oficinas e uma editora de revistas para Cruzados e Orientadores.

Devido à Segunda Guerra Mundial, em 1940, a Congregação precisou cortar laços com a Europa. Nesse momento, as religiosas fundaram o Noviciado brasileiro, com sede no Colégio sob a responsabilidade de Madre Crisóstomo e Madre Madalena Bribosia. Formou as primeiras noviças brasileiras: Irmã Maria Ângela (Leda Maria Pereira Rodrigues), Irmã Maria de Nazaré (Nair de Assis Oliveira) e Irmã Rosa de Lima (Margareth Burke).

Em 1942, é fundada, por um grupo de ex-alunas do *Des Oiseaux*, a Associação Santo Agostinho (A.S.A.), que, desde sua fundação, faz um belo trabalho de cunho assistencial com a criação de creches, asilos e auxílio aos mais necessitados.

Também em 1942, a Congregação das Cônegas de Santo Agostinho foi presenteada com a doação da Fazenda Santa Adelaide, em Campos de Jordão, para que as religiosas tivessem um lugar para descansar. Mais tarde esse espaço foi utilizado para a criação de uma escola mista.

Nesse período, as religiosas adquiriram uma área, no Jardim Paulistano, para construírem o Externato Madre Alix, fundado em 1947. Anexa ao Madre Alix, foi criada a Escola Nazaré, de educação mista e ensino primário gratuito. Em 1951, o curso primário do Colégio da rua Caio Prado foi transferido para o Externato Madre Alix.

Outros Colégios vinculados à Congregação das Cônegas de Santo Agostinho foram criados no país, como o Colégio Nossa Senhora das Graças, em 1955, na cidade de Porto Alegre e, em 1956, na cidade de Erechim.

Devido ao acelerado crescimento que ocorria na cidade de São Paulo, as religiosas resolveram transferir o Colégio *Des Oiseaux*, instalado numa área urbana central, para um bairro menos turbulento. Compraram uma área na Vila Suzana, no bairro do Morumbi, onde foi construído o novo Colégio. O antigo Palacete Uchoa, localizado na rua

Augusta, esquina com a Caio Prado foi vendido e em 1962, demolido, motivo de muita tristeza para as ex-alunas.

O Colégio Nossa Senhora do Morumbi foi inaugurado em 1964, com modernas instalações e inovações pedagógicas.

Atualmente, o Colégio das Cônegas de Santo Agostinho atende alunos matriculados nos cursos profissionalizantes nas dependências do Colégio Nossa Senhora de Sion, no período noturno.

Outra cidade do estado de São Paulo que abrigou colégios confessionais foi Ribeirão Preto. Lá, em 1912, foi criada a primeira escola católica da cidade, o Colégio Santa Úrsula. Fazia parte de uma Congregação de origem italiana com fortes traços culturais franceses, dirigido pelas ursulinas. Uma nota do jornal local mostrava as atividades oferecidas pelo colégio:

PARA EDUCAÇÃO CATHOLICA  
E INSTRUÇÃO DAS MENINAS

Ensino se faz em Portuguez. Línguas – Francez, inglez, italiano, desenho, pintura, pyrogravura, solfejo, piano, violino, bandolin. Trabalhos manuaes e costura, bordado a branco e a cores, cortes de vestidos, flores artificiaes.

JARDIM DA INFÂNCIA

Recebemos meninos e meninas desde 4 annos. Cursos para meninos dos 6 aos 12 annos. (GAETA, 2003, p. 23)<sup>20</sup>.

Em 1918, outra instituição católica de origem italiana, as Filhas de Maria Auxiliadora, fundou um colégio na cidade, como comprova um anúncio de jornal da época:

Fazemos publicar aos srs. Paes de família, que no dia 4 de Fevereiro de 1918 começará a funcionar este novo Externato e que a matricula estará aberta de 24 de janeiro em diante. As irmãs “Filhas de Maria Auxiliadora”. (GAETA, 2003, p. 23)<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Reprodução do texto do artigo “Para educação catholica e instrucção das meninas / Jardim da infância”.

<sup>21</sup> Reprodução do texto do artigo “Fundação do Colégio Filhas de Maria Auxiliadora”.

O Colégio foi inaugurado em meio a uma sessão lítero-musical. Essas escolas fizeram parte do cenário de progresso local, atraindo jovens de toda região. Representavam prestígio e poder, a maioria das alunas vinha de famílias abastadas da sociedade Ribeirãopretense e região. Moças de fino trato eram educadas em colégios confessionais, onde adquiriam novos costumes que as transformariam em futuras damas da sociedade.

A arquitetura dessas instituições educacionais seguia o mesmo padrão de “glamour” e tradicionalismo das instituições estabelecidas na capital. No colégio Auxiliadora, em Ribeirão Preto, o ambiente era composto por salas de geografia, línguas vivas, trabalhos manuais, educação física e música, além da sala dos professores, biblioteca, parlatório, auditório, dormitório, copa, cozinha, refeitório, capela, lavatórios, gabinete médico e odontológico e ainda um espaço livre para o lazer.

O currículo compreendia as matérias que faziam parte dos saberes elementares, como ler, escrever e calcular. Também eram oferecidas as disciplinas de geografia, história, educação moral e cívica, desenho, música e trabalhos manuais.

Os trabalhos feitos pelas alunas eram expostos durante as comemorações e festas, configurando-se como ornamentos e vitrines de qualidade do ensino das instituições confessionais. Também era dever da escola transmitir os ensinamentos de ordem, respeito e disciplina em relação ao Estado, à Igreja e à família. Todo material escolar das meninas era minuciosamente examinado para que não houvesse nenhum elemento que pudesse comprometer o caráter das alunas. Os livros não recomendados pelo corpo docente, como os de autoria de escritores iluministas, eram expurgados do ambiente escolar.

A educação era centrada nos valores tradicionalistas e familiares católicos. Quanto a esta questão, Gaeta (2003, p. 23) relata que:

As devoções difundidas tinham na figura da Virgem Maria o seu foco. A simbologia mulher-virgem-mãe, que valorizava a virgindade e a maternidade, constituíram-se em paradigmas de condutas e de normatização de comportamentos femininos. Representações sobre a sexualidade, o casamento, os filhos, o prazer, iam sendo construídas no imaginário das moças e, assim, a intimidade e a subjetividade interior eram transformadas na esfera social.

Assim, as mulheres exercitavam sua vocação natural instituída pela Providência Divina, beneficiando a família, os filhos e os mais necessitados.

## ***2.6 Collège Notre Dame de Sion***

A Congregação Sionense foi fundada por Théodore Ratisbonne, em 20 de janeiro de 1842. A Virgem Maria teria aparecido a Théodore mostrando-lhe o caminho e o objetivo da Congregação: a converção dos judeus ao catolicismo. Em seu relato, a ex-aluna, Helena de Azevedo Rezende (2006, p. 1) descreve que:

Como a Congregação de Sion foi fundada por um judeu, as freiras aceitavam meninas judias. O colégio foi fundado por um padre francês judeu que se converteu à religião católica. Ele era um rapaz da alta sociedade, muito querido pelos franceses da nobreza. Um francês deu a ele uma medalha de Nossa Senhora Milagrosa, guardou a medalha no bolso e um dia, em Roma, ao visitar uma Igreja, parou no altar que tinha justamente a imagem de Nossa Senhora das Graças da Medalha Milagrosa. Aí, caiu de joelhos e converteu-se, saiu de lá católico; recebeu aulas de religião e como padre, ele e o irmão fundaram a Congregação de Nossa Senhora de Sion, destinada à conversão dos judeus ao catolicismo.

Por meio de um decreto do Papa Pio IX, em junho de 1842, a Congregação de Nossa Senhora do Sion foi reconhecida pela Cúria Romana, mas somente em 1863 o decreto de aprovação da Regra Constitutiva foi promulgado, sendo definitivamente confirmado em 1874. Em 1890 a Congregação espalhou-se pelo mundo com o intuito de cristianizar o maior número possível de pessoas.

Marie Alphonse, irmã de Padre Théodore, também colaborou na fundação da Ordem Sionense que tinha por missão e virtude, além da conversão dos judeus ao catolicismo, desenvolver a caridade aos que dela necessitassem. Entende-se, portanto, a imensa atividade assistencial desempenhada pelas alunas e ex-alunas do Sion de São Paulo, obras que reafirmam o papel social da “mulher católica”, diferente das demais por suas ações e caridades. Segundo Cavalcanti (1995, p. 83):

Ao chamar a mulher para o cumprimento de seus deveres, a Igreja fortalece e reivindica para si a inserção feminina nos combates da vida contemporânea. Com o objetivo de fazer expandir e revivificar os princípios católicos tanto na família como na sociedade, as orientações eclesiais são claras: a mulher deve servir como uma estratégia para se alcançar os fins imaginados: a base são os princípios católicos e a finalidade são a família e a própria sociedade, revigorada, sadia e cristã, através da atuação da mulher. Assim como a Igreja é a esposa de Cristo, a mulher é a “esposa da sociedade”, corpo oferecido à gestação de novos fiéis, exemplo, caminho da própria santificação. Retoma-se o modelo bíblico de Maria, apagando-se a Eva pecadora e tentadora, responsável pelos descaminhos do homem.

Nesse universo, o Colégio Nossa Senhora de Sion participava da campanha para modelar e civilizar as sociedades novas por meio da educação feminina:

A mulher instruída com solidez não poderia ser um peso para o seu marido ou pai, um fardo para a sociedade; mas, sim, um braço forte que lutava com dignidade e altivez para a felicidade da família e para orgulho da Pátria [...] Alguém dizia que instruir a mulher é preparar as gerações do futuro [...] porque é justamente pela instrução da mulher que se começava a do homem [...]. (Idem, p. 44).<sup>22</sup>

Assim, à mulher caberiam as obras salvacionistas e a missão da caridade e da cristandade. Algumas mulheres dedicavam-se ao ensino do catecismo às crianças e jovens leigos sobre os ensinamentos da Igreja Católica, prática conhecida como “Obra dos Tabernáculos”. Por não haver um livro apropriado à mentalidade das crianças, Beatriz de

---

<sup>22</sup> Depoimento de Lavínia Ribeiro do Valle Camargo. São Paulo, abril de 1995.

Oliveira elaborou um manual para ser utilizado nas aulas. Sobre o manual, Dom Antônio Reis bispo de Santa Maria (apud CAVALCANTI, 1995, p. 87) dá seu parecer:

As explicações são simples, claras e atraentes. Revelam o conhecimento da psicologia infantil e de certas dificuldades que surgem na mente infantil. Vê-se mesmo que a autora lida com as crianças, sabendo pensar como as crianças. A linguagem é fácil e acessível, sem ser trivial, com verdadeiro cunho de delicadeza e elevação.<sup>23</sup>

Os papéis femininos estavam delimitados. Às mulheres bastaria a função da reprodução da espécie, do trabalho social, da caridade e da educação dos filhos, tarefa que ao longo da história fora se dissociando do universo feminino. As mulheres ficariam limitadas ao ambiente doméstico. Os pares de opostos existentes entre o homem e a mulher representavam uma estrutura de poder determinada historicamente. Nesse Universo em questão, as dicotomias foram reforçadas e as aptidões de cada sexo acentuadas, a mulher ficara aprisionada num discurso persuasivo de “dever ser”; ao homem caberia o papel de ser o “senhor das grandes ordens e decisões”.

A educação feminina não tinha os mesmos objetivos da educação masculina. Às filhas da elite caberia aprender alguma instrução em suas próprias casas, com professores particulares. As meninas cujos pais moravam na Europa, por serem diplomatas ou por lá desfrutarem de suas riquezas, estudavam em colégios católicos destinados à educação e à segurança das jovens burguesas. O colégio preferido pelos endinheirados era o *Sacré Coeur*, situado na cidade de Paris.

Por muitos anos manteve-se essa prática, mas, devido ao alto custo, à difícil assimilação dos conteúdos e pelo idioma oficial ser o francês, a maioria das alunas tinham bastante dificuldade de adaptação, de modo que seus pais buscaram novas alternativas para educar suas filhas.

---

<sup>23</sup> Carta de D. Antônio à Beatriz de Oliveira, 10/2/1942.

A condessa Monteiro de Barros e um grupo de senhoras “bem-nascidas” resolveram proporcionar às suas filhas uma educação adequada sem que precisassem deixar o país. O modelo dessa educação seria o mesmo das escolas católicas francesas.

As freiras do *Sacré Coeur* não se mostraram receptivas ao projeto da condessa, motivo pelo qual a dama aceitou a proposta oferecida pela *Congrégation de Notre Dame de Sion*. Iniciaram sua missão empenhadas em educar as filhas das famílias dominantes e dispostas a implantar suas tradições educacionais e religiosas no Brasil.

A Congregação de Nossa Senhora de Sion instalou seu primeiro colégio, no Rio de Janeiro, em 1889 e depois em Juiz de Fora, em 1897. Em 1901 as missionárias do Sion levaram o ensino à cidade de São Paulo, modelo pedagógico proposto para a formação das moças pertencentes à alta classe paulistana e vindas também de outras regiões próximas à capital e pertencentes ao Estado de Minas Gerais. Outras unidades espalharam-se pelo país, como na cidade de Campanha, em 1904, de Curitiba, em 1906 e de Belo Horizonte, em 1944.

Às irmãs sionenses era destinada a missão de semear por todo território nacional o catolicismo e a propagação da irmandade entre católicos e judeus e ainda a conversão dos últimos ao catolicismo, objetivo primordial da Congregação.

O *collège* era marcadamente elitista e se beneficiava com favores da, então extinta, família imperial. A princípio, funcionava em mansões no Rio de Janeiro e depois instalara-se no antigo Palácio Imperial de Petrópolis. Era considerado o melhor colégio de meninas de “boa família” no país.

As jovens eram educadas como se fossem meninas da nobreza francesa. No Colégio obedeciam à regra do silêncio e trajavam um uniforme instituído pela própria Congregação européia:

Quando aos nove anos vesti o uniforme de xadrezinho com o avental de alpaca preta e as condecorações cor de laranja, estava fardada para entrar no primeiro “pêlemê” da vida, saía do ninho da família para um grande viveiro, onde se achavam

recolhidas aves de plumagens várias, vindas de céus diversos. (LACERDA, 1980, p. 83).

A educação ministrada pelas irmãs do *Sion* fora de muito agrado às nobres famílias. As meninas aprendiam francês, língua oficial no colégio, e tudo o que caberia à uma dama da sociedade. No currículo do colégio constavam obras de gramática portuguesa e livros brasileiros como a *Epítome de história universal*, de Serrano. A maioria das obras eram de autoria de escritores franceses ou clássicos da literatura comentados por autores também franceses. Dentre elas estão a *Histoire de la littérature latine*, de Pichon; *Jules César* e seus *Commentaires sur la guerre des gaules*. Também faziam parte do acervo de autores *Racine*, *Chateaubriand*, *Vigny*, *Sainte-Beuve*, *Corneille*, *Molière*, *La Rochefoucauld*, *Pascal* e *La Bruyère*.

O colégio focava sua educação nas humanidades, como acontecia em todas as Instituições Católicas espalhadas pelo país. Na década de 1900, o *Sion* acrescentava em seu currículo outros conteúdos. Sobre esta questão, Maria Regina Junqueira de Azevedo<sup>24</sup>, ex-aluna do colégio descreve:

As irmãs do *Sion* não queriam que as alunas deixassem de estudar matérias como História e Literatura de França, mas deveriam inserir as novas matérias do ginásio, como por exemplo ciências, que enquadrava física, química e história natural. Essas primeiras turmas do ginásio ficaram um tanto sobrecarregadas porque tinham que dar conta das matérias do ginásio e daquelas que as freiras não queriam deixar de ministrar. Quando eu estudei no colégio, as religiosas chamaram os melhores professores de São Paulo para lecionarem no *Sion*. Meu professor de matemática tinha livros publicados, lecionava também num colégio do Estado, chamava-se Jácomo Stávale. O professor de português chamava-se Dr. Antônio César Neto. Era um homem muito culto, muito inteligente, muito preparado, era um ótimo professor de português. Na época da minha irmã (Helena de Azevedo Rezende) fazia-se o 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º até o 7º e 8º ano; quando então elas se formavam, havia a coroação das alunas e recebiam o diploma do Colégio *Sion*.

---

<sup>24</sup> AZEVEDO, Maria Regina Junqueira de. Depoimento fornecido em setembro de 2006.

Antes de se dirigirem a um superior as meninas faziam a *petite plongée*. As alunas do Sion possuíam francês perfeito, formação em literatura clássica, maneiras refinadas e submissão à autoridade. Sobre este fato, uma ex-aluna relata que:

Houve [...] um elemento que entrou muito em nossa formação sionense, e que eu reputo de grande importância; refiro-me à harmonia, que afina, e à estética, que aprimora. Simplicidade, disciplina, austeridade mesmo, não excluía, em Sion, distinção e bom gosto. A vida era ritmada como uma página de música, ao badalar sonoro do carrilhão! Que harmonia, na coesão dessa sociedade em miniatura! Na observância da hierarquia, na obediência respeitosa, que não diminui ninguém, porque se cultua quem a exerce, e que liga a menina à mestra de classe, as irmãs à superiora, e todas num mesmo espírito! (LACERDA, 1980, p. 83).<sup>25</sup>

Essa atmosfera de luxo e refinamento estava muito distante da realidade que tomava conta do país naquele momento, representada pela miséria dos negros e mulatos que serviam como objeto da caridade daqueles abençoados por Deus com riqueza e posição social.

O Sion e outros colégios que seguiam a mesma linha trouxeram ao Brasil a França aristocrática, não apenas do mesmo modo desejado pela condessa Monteiro de Barros, mas também como forma de condenação e contraponto àqueles que viviam a verdadeira realidade da nação. Desse modo, *Needell* (1993, p. 84) relata que:

Nestas duas escolas (Pedro II e Sion), portanto, torna-se mais do que evidente a natureza e a orientação da educação formal da elite. Em ambas, um restrito número de crianças provenientes do mesmo grupo social eram reunidas, iniciando um processo de interação social com seus pares que prosseguiria, do mesmo modo e com as mesmas pessoas e suas famílias, pelo resto de suas vidas, a exemplo do que ocorreria na geração de seus pais. Em ambas as escolas, também, elementos básicos da sociedade de classes neocolonial eram reforçados – obediência disciplinada, crença na hierarquia social, e práticas e preconceitos culturais que correspondiam à aceitação de um mundo pelas potências do Atlântico Norte.

Os filhos da oligarquia levavam uma vida isolada e diferente das crianças de classe média e pobre, tanto no campo quanto na cidade. Não acontecia apenas por conta da

---

<sup>25</sup> Também entrevista com Américo Jacobina Lacombe; Luís Carlos de Paranaguá, Rio de Janeiro, 1/9/1980; entrevista com irmã Carmem Maria.

educação formal que recebiam na escola, nem por serem socializadas e segregadas segundo normas hierárquicas, mas por serem, em maior ou menor grau, europeizadas.

É fato que os países europeus tinham um enorme preconceito pelos países de terceiro mundo, visão que permanece a mesma até hoje. No século XIX, os europeus, principalmente os franceses, acreditavam que sua civilização era superior aos países da América Latina. Era tamanho desprezo que, implícita ou explicitamente, as crianças da elite brasileira aprendiam a desmerecer seu próprio país segundo os padrões estabelecidos pela educação europeia. Quanto à oposição estabelecida entre Europa e Brasil, Nabuco (1900, p. 40-41, 42-43) descreve:

Nós, brasileiros, o mesmo pode-se dizer dos outros povos americanos, pertencemos à América pelo sedimento novo, flutuante, do nosso espírito, e à Europa, por suas camadas estratificadas. Desde que temos a menor cultura, começa o domínio destas sobre aquele. A nossa imaginação não pode deixar de ser europeia, isto é, de ser humana [...] Não quero dizer que haja duas humanidades, a alta e a baixa, e que nós sejamos desta última; talvez a humanidade se renove um dia pelos seus galhos americanos; mas, no século em que vivemos, o espírito humano, que é um só e terrivelmente centralista, está do outro lado do Atlântico; o Novo Mundo para tudo o que é imaginação estética ou histórica é uma verdadeira solidão, em que aquele espírito se sente tão longe das suas reminiscências, das suas associações de idéias, como se o passado todo da raça humana se lhe tivesse apagado da lembrança, e ele devesse balbuciar de novo, soletrar outra vez, como criança, tudo o que aprendeu sob o céu da Ática [...].

Outros colégios católicos também criaram raízes no Brasil, em especial na cidade de São Paulo, no final do século XIX, com o intuito de responder aos anseios da população rica e da camada média paulistana. Helena de Azevedo Rezende (2006, p. 01), ex-aluna do Sion relembra que:

Havia dois colégios famosos em São Paulo, o Des Oiseaux e o Sion, mas o Des Oiseaux, na época, não aceitava meninas internas. Mamãe queria me pôr no Des Oiseaux, mas papai não queria porque ele achava que menina não podia estar correndo pela rua pra baixo e pra cima com motorista de automóvel. Então ele achou que eu deveria ser interna e mamãe me pôs no Sion porque tinham muitas primas que estudavam lá, era o colégio preferido das filhas dos fazendeiros de café porque

aceitavam internas. Estudei no Sion dez anos. Eu entrei em 1924 e saí em 1935. Minha formatura foi no fim de 1934.<sup>26</sup>

Nesse contexto, os colégios confessionais fixaram raízes no território nacional e educaram muitas meninas da alta sociedade paulistana e demais regiões do país.

Na chegada da Congregação Sionense na capital da Província, as irmãs do Sion foram recepcionadas por amigos e por pessoas interessadas na fundação do colégio. Ficaram hospedadas na Casa Pia de São Vicente de Paulo, situada no bairro de Higienópolis. Bastava, somente, escolher o local adequado à instalação da Instituição, pois o espaço deveria ser apropriado à educação das meninas paulistas a fim de refletir o “status” e a educação de qualidade oferecida pelo colégio. Escolheram um terreno, também situado em Higienópolis, onde havia um grande casarão que anteriormente abrigara um sanatório. Era uma casa ampla, com ar bucólico, num lugar silencioso, longe da agitação do centro e da Avenida Paulista, propício ao retiro espiritual e ao estudo. É importante salientar que nesse período Higienópolis ainda não era considerado um bairro suntuoso. Também é importante dizer que havia preocupação de grupos médicos-sanitaristas com a saúde da população, visto que muitas pestes assolavam o país.

O principal objetivo das Instituições religiosas femininas que se estabeleceram no país nessa época era construir papéis sociais femininos a fim de colaborar com o processo de regeneração social.

A reforma e o aumento das instalações do colégio foram de responsabilidade do arquiteto Ramos de Azevedo. O estilo *art-nouveau* e neo-clássico tomavam conta do ambiente. Primeiramente, a obra tratou da parte central do prédio, onde estavam os alojamentos e as salas de aula. A mistura dos estilos refletia os valores de uma sociedade em transformação, visto que a arquitetura pode ser entendida, também, como uma

---

<sup>26</sup> Depoimento fornecido em setembro de 2006.

forma de expressão cultural. Assim, verifica-se que a sobriedade e o conservadorismo são expressos pelo estilo neo-clássico, enquanto o *art-nouveau* refletia o modernismo que se instaurava no país.

No hall de entrada do colégio havia móveis em estilo francês, tapeçarias, grandes luminárias, mármore e quadros religiosos, reflexo da mais alta nobreza européia. Essa era a impressão dos pais que o visitavam a fim de matricularem suas filhas para receberem uma educação tradicional e conservadora. Ser aluna do Sion ou do *Des Oiseaux* (Colégio das Cônegas de Santo Agostinho) representava saber e elegância. É importante ressaltar que havia uma certa rivalidade entre as alunas desses dois colégios, tudo entre elas era comparado, pois as moças mais ricas da cidade tinham o privilégio de estudarem nessas escolas. Sobre essas questões, Cavalcanti (1995, p. 77) descreve que:

Permeando a arquitetura, as relações entre o tradicional e o novo/moderno, pode-se visualizar alguns indícios de uma sociedade em processo de mutação: o apego ao velho tradicionalismo, presente no currículo, na seleção das alunas, nos mandamentos da Igreja, posto paralelamente às inovações e aos modismos da época. Às classes dominantes cabia achar uma maneira de manter sua hegemonia nesta sociedade em transição, ao mesmo tempo em que se conservava diferenciada e “honrada”.

Nesse período a cidade de São Paulo crescia devido à industrialização. Pessoas das camadas médias urbanas compostas por filhas de funcionários públicos, médicos, imigrantes, comerciantes que buscavam um futuro promissor para suas meninas foram se misturando às famílias portadoras de sobrenomes ilustres através da inserção de seus filhos no universo sionense, lugar de prestígio e glamour.

Segundo Trindade (1990, p. 101-119), as metas das escolas femininas na primeira década da República eram claras:

Desenvolver na mulher atributos que a tornem apta a exprimir uma face interna e intimista, voltada à manutenção da unidade familiar e uma figura externa e pública que preencha os interesses da sociedade e da Nação.

Em seu relato, a ex-aluna do Sion, Helena de Azevedo Rezende (2006, p.

01) comprova esta citação:

Naquele tempo as meninas saíam do Des Oiseaux e do Sion preparadas para a vida na sociedade, ninguém fazia faculdade, anos depois que eu me formei é que começou. A primeira aluna mulher da faculdade de Direito foi a Lygia Fagundes Telles. Aprendíamos outros dotes, como bordar, cozinhar e tocar piano. O ensino no Sion foi muito bom, era um ensino mais intelectual, a gente estudava literatura, estudava os autores franceses, decorava os textos, tudo para se ter uma cultura geral, baseada na educação francesa.<sup>27</sup>

A menina educada nesses colégios católicos fazia parte de um grupo seletivo encarregado de preservar e transmitir valores e crenças. Os colégios confessionais femininos contribuíram para difundir a adoção de novos costumes, regras de etiqueta e a idéia de que à mulher caberia a função de rainha do lar e mãe zelosa.

Além da elite, o Colégio Nossa Senhora de Sion também educava meninas de famílias modestas, conhecidas por “martinhas”. Representava uma divisão de papéis sociais claramente definidos: de um lado estavam as filhas da oligarquia paulista; de outro as meninas cujos pais não possuíam recursos. Para as meninas pobres eram ensinadas apenas as primeiras letras em troca de serviços prestados ao colégio. Participavam de algumas atividades e não eram chamadas pelo nome de batismo e sim por “martinhas”, inclusive escrito com letra minúscula. Representavam o fruto da caridade da Congregação Sionense. Quando atingiam a maioridade, algumas delas faziam votos de noviciado e partiam para uma vida dedicada ao ensino e à resignação. O nome Marta viera do apelido dado à irmã de Lázaro que se debruçara nos trabalhos domésticos, enquanto Maria, sua irmã, entregara-se à contemplação.

---

<sup>27</sup> Depoimento fornecido em setembro de 2006.

As jovens martinhas serviam às alunas do Sion: limpavam, varriam, poliam, cuidavam dos pequenos afazeres que as alunas regulares, por sua condição social, não deveriam fazer. Há documentos que comprovam este relato:

Efemérides Sionenses – 10/03/1941 – Algumas crianças pobres são recebidas na Sion paulista, primeiro núcleo da obra das “martinhas”. Abre-se uma escola noturna dirigida por Maria Amélia Reis. Afluem empregadas domésticas em cujas almas a dirigente incute princípios cristãos (CAVALCANTI, 1995, p. 93).<sup>28</sup>

Essas meninas tinham caminhos opostos. Às bem-nascidas caberia representar as damas da sociedade paulista por meio de uma educação de prestígio que lhes daria subsídios para servir à família e ao próximo. Às martinhas, restariam os afazeres domésticos ou a vida na clausura dos conventos.

A obra das martinhas não era privilégio somente do Sion. Os demais colégios católicos também abriam suas portas para acolher as meninas sem recursos financeiros, como fizera o *Des Oiseaux*.

Outra obra assistencial existente no colégio foi a Escola de São Teodoro. Fundada em 1921, oferecia às pessoas sem recursos financeiros aulas de tricô, costura, doutrina cristã e um ambulatório médico que atendia gratuitamente a população.

Os colégios confessionais buscavam transmitir às meninas provenientes de famílias pobres a proposta educadora da Igreja Católica, uma vez que poderiam tornar-se martinhas caseiras ou empregadas domésticas e assim serem gratas pela oportunidade de servir às jovens ricas da sociedade paulista.

Nesse universo de papéis claramente definidos, homens e mulheres, “martinhas” ou “Marias” cumpriam seus papéis. Sobre esta questão, Gustavo de Capanema<sup>29</sup>, ministro da educação no governo de Getúlio Vargas, relata:

<sup>28</sup> Ecos de Sion, nº 28, janeiro de 1942, p. 12.

<sup>29</sup> Conferência proferida por ocasião do Centenário do Colégio Pedro II, 2 de dezembro de 1937.

Cumpra reconhecer que no mundo moderno um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum... a educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. (CAVALCANTI, 1995, p. 105).

Desse modo, o “querer ser” não significava nada. Os papéis já estavam definidos e o destino de cada um traçado, pois, segundo a Providência Divina, o caminho de cada indivíduo deveria ser seguido com aceitação e resignação, sem direito à escolha, como manda a Providência Divina.

Visto assim, a educação ainda era um privilégio de poucos. Entre 1920 e 1930, a escola não era somente um espaço de aprendizado, mas um lugar de formação cultural, moral e científica. Nesse período, muitos projetos foram implantados no sistema educacional e sanitarista do país. Foi um momento de articulações em diferentes setores sociais a fim de superar a crise agro-exportadora e consolidar o sistema capitalista. Do período anterior ficou a concentração de rendas, poderes e prestígio da classe dominante. Para administrar a sociedade que se configurava era preciso impor limites e instruir a elite que, nesse momento histórico, era constituída por pessoas beneficiadas pela educação e pelo atendimento médico-sanitário presente na sociedade. Pode-se considerar que tais benefícios representavam elementos limítrofes na diferenciação entre grupos sociais mais abastados ou não.

Nesse contexto, a pedagogia da Escola Nova<sup>30</sup> buscava seu espaço na sociedade brasileira a fim de atender aos objetivos das classes dominantes, intermediárias e inferiores, por meio das idéias propostas por John Dewey.

---

<sup>30</sup> Pioneiros da Escola Nova, no Brasil: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

Muitos foram os debates ocorridos na década de 20 e 30. O elemento principal dessas discussões era a reconstrução do país por meio da educação, vista como a base da organização social. Para os representantes da Escola Nova, a educação deveria ser um campo vasto, não somente restrito ao universo escolar. Segundo Azevedo (1932, p. 40):

A educação não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas... Há a herança que é a escola da espécie; a família que é a escola dos pais; o ambiente que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis.

Em meio a esse universo de discussões e embates educacionais, a Igreja Católica pretendia mobilizar uma estratégia para acabar com a ignorância religiosa e formar cidadãos católicos, principalmente mulheres servis à Igreja, à família e à Nação. Esta preocupação tornava-se evidente nas cartas eclesiais de D. Sebastião:

[...] transformar a maioria nominal (de católicos) em força influente nos destinos do País, por meio da difusão da verdadeira instrução religiosa e do desenvolvimento da ação social católica, de modo a formar uma cruzada vencedora contra a descrença que assola a organização da Pátria. [...] (CAVALCANTI, 1995, p. 40).<sup>31</sup>

Por meio da Constituição de 1891, fez-se a separação entre a Igreja e o Estado, mas, mesmo separados legalmente, ambos buscavam a afirmação das regras impostas pelo regime vigente da década de 20 e 30 (do século XIX), momento da inclusão do ensino religioso nas Instituições Educacionais públicas do país. Cristianizar a sociedade era primordial à Igreja Católica que encontrava nas Congregações, em especial às ligadas a educação feminina, um caminho certo para atingir seus objetivos. Para a Cúria Romana, o estabelecimento da cristandade nos “países novos” encontraria um terreno vasto à introdução de regras e normas cristãs, visto que a cada indivíduo seria designada a noção de operosidade

---

<sup>31</sup> Carta Pastoral de S. Exa D. Sebastião, Cardeal Leme, 16/7/1916.

tão apreciada pelos modelos católicos. É importante salientar que até meados do século XIX esses princípios não haviam sido veementemente explorados no Brasil, pois as Instituições existentes nesse período eram restritas aos conventos e aos pouquíssimos Colégios Confessionais existentes, de modo que às mulheres caberia o confinamento contemplativo a fim de preservar e controlar a honra e a sexualidade.

O Brasil teve mais de um modelo pedagógico na primeira metade do século XX. O primeiro foi marcado pelos ideais humanistas e pela vinculação entre cultura e escola. Devido ao crescimento urbano, econômico e industrial, a educação precisou se adaptar à mão de obra exigida pela época e assim teve que modificar seu currículo. Para cada grupo de alunos o currículo era diferente, direcionado de acordo com a situação social do indivíduo.

Consta nos arquivos do Colégio Sion uma documentação que comprova este movimento curricular entre 1920 e 1930. Eram ministradas as disciplinas de Física e Química (com aulas de laboratório), Ciências e mais as disciplinas que já faziam parte do currículo “enciclopédico” (Português, História das Civilizações e do Brasil, Latim, Geografia, História Natural, Matemática, Francês, Inglês e Desenho). Esta foi a base da separação entre o curso clássico (humanas) e o científico.

Verifica-se que, nesse momento, ser uma mulher instruída era sinônimo de distinção e modernidade, era a oportunidade de adquirir uma postura de mãe, esposa e dama da sociedade.

As alunas deveriam se esforçar e tirar boas notas. No final do ano letivo, as que se sobressaíam, recebiam a “cruz de honra” nas festividades finais, uma maneira de incentivá-las ao estudo. Também pregava-se a rigidez, a disciplina, a ordem envoltas numa constante idéia de um mundo cercado pelo sagrado e pelo profano. Assim, as meninas de Sion deveriam seguir os quatro pilares de sustentação da “cruz de honra”: urbanidade, educação, aplicação e ordem. Segundo Maria Regina Junqueira de Azevedo, ex-aluna do Sion:

O colégio possuía seu próprio programa de ensino. Tinha História da música, História de França, História do Brasil, Português e Ciências. O programa era mais dirigido para uma cultura geral, mais precisamente direcionado às moças. O exame de admissão para o ginásio era algo muito difícil. Numa mesa enorme ficava a diretora do colégio, as professoras e um inspetor do governo. O exame era escrito e oral. No exame oral tremíamos na base, pois passávamos por uma banca examinadora. Então, havia o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano ginásial. Depois era o pré-médico ou o pré-jurídico, mas durou pouco tempo, somente mais tarde mudou para clássico e científico. No último dia, na formatura, havia uma solenidade chamada coroação. As meninas recebiam uma coroa de rosas brancas que era colocada em suas cabeças pelos pais ou pelas freiras que elas mais gostassem. Era muita emoção, muita choradeira! Eu me formei no ginásio, fiz dois anos de secretariado e depois me casei. Foi muito bom. Terminei o colégio em 1938.<sup>32</sup>

Por meio da caderneta escolar da ex-aluna Maria Regina Junqueira de Azevedo, foi possível verificar como funcionavam algumas das regras estabelecidas pela Instituição Sionense, no período que se estende entre 1936 a 1938. Deste material também constam os boletins bimestrais da aluna, bem como o controle de frequência mensal e uma parte destinada às anotações dos pais. Na terceira página da caderneta escolar aparecem os seguintes dizeres:

Todos os dias, a aluna, ao entrar no Colégio, há de entregar a caderneta sem a qual não será admitida às aulas. [...] Sendo a caderneta um documento oficial, deverá ser renovada todas as vezes que nela se verificarem falsificações de notas mensais, rasuras, supressão ou rasgadura de folhas, ou estragos notáveis. A caderneta deve ser assinada no lugar competente pelo pai ou tutor da aluna. (Caderneta Escolar de Maria Regina de Junqueira de Azevedo, Gymnasio Notre Dame de Sion , 1936, p. 3).<sup>33</sup>

No boletim da ex-aluna Maria Regina Junqueira de Azevedo, aparecem as disciplinas ministradas no período de 1936 a 1938, no curso ginásial.

1936 – 3ª série ginásial

- Religião;
- História Sagrada;
- Filosofia;

<sup>32</sup> Azevedo, Maria Regina Junqueira de. Depoimento fornecido em setembro de 2006.

<sup>33</sup> Atualizou-se a ortografia

- Português;
- Francês;
- Inglês;
- Latim;
- História da Civilização;
- História do Brasil;
- Geografia;
- Matemática;
- Ciências Físicas e Naturais;
- Física;
- Química;
- História Natural;
- Desenho.

Havia também as disciplinas que compunham um quadro comum às matérias oferecidas pelos colégios confessionais femininos:

- Estudo;
- Aplicação nas aulas;
- Comportamento;
- Ordem;
- Polidez;
- Posição;
- Disciplina.

1937 – 4º série do curso ginásial

- Religião;
- História Sagrada;

- Português;
- Francês;
- Inglês;
- Latim;
- História da Civilização;
- História do Brasil;
- Geografia;
- Matemática;
- Ciências Físicas e Naturais;
- Física;
- Química;
- História Natural;
- Desenho;
- Trabalho de Agulha.

Matérias comuns nos colégios confessionais femininos:

- Polidez;
- Comportamento;
- Ordem;
- Aplicação.

1938 - 5ª série do curso ginásial

- Religião;
- História Sagrada;
- Português;
- Francês;
- Inglês;

- Latim;
- História da Civilização;
- História do Brasil;
- Geografia;
- Matemática;
- Ciências Físicas e Naturais;
- Física;
- Química;
- História Natural;
- Desenho;
- Trabalho de Agulha;
- Piano.

Matérias comuns nos colégios católicos femininos:

- Polidez;
- Comportamento;
- Ordem;
- Aplicação.<sup>34</sup>

Terminar os estudos no Colégio Sion não significava desligar-se de sua sombra protetora. As missas aos domingos, as novenas e as ações sociais eram um traço de forte ligação entre as antigas e as novas alunas, representavam uma constante procura por ensinamentos e por referências de paz. Segundo Cavalcanti (1995, p. 126):

[...] Mesmo distantes do vetusto Colégio, voltavam aos seus muros e ao seu abrigo, aflitas por receber novas direções. Sempre em busca da segurança normalizada pela disciplina, pelo relógio, pelas orações daquele mundo que lhes parecia o mesmo de

---

<sup>34</sup> As atualizações ortográficas foram feitas pela autora.

sua juventude, em contraste com a instabilidade da vida lá fora, do universo citadino de São Paulo que se urbanizava celeremente, exigindo destas jovens habilidades e improvisações que elas desconheciam e que não estavam previstas no currículo extenso formulado pelo Sion.

A Congregação sionense cumpria seu papel formador de jovens damas da sociedade e por isso cada vez mais era procurado pelas camadas médias paulistanas que acompanhavam o percurso de muitas ex-alunas, no momento senhoras distintas e casadas que reforçavam o modelo oferecido pela entidade. Desse modo, o Sion preparava suas “semeadoras” para um cotidiano cheio de compromissos e ações que serviriam de espelho para outras jovens.

Quando deixavam o Colégio, as moças seguiam diferentes caminhos, embora a grande maioria optasse pelos papéis a ela destinados: o casamento, a maternidade e a peregrinação católica, reafirmando a imagem cultural do feminino estereotipada pela Igreja e pela sociedade.

### **CAPÍTULO III**

## **O ENSINO NO BRASIL**

# **E O ENSINO NORMAL EM SÃO PAULO**

### **3.1 A educação no Governo de Getúlio Vargas**

Desde a Primeira República, aconteceram muitas reformas educacionais que atingiram o ensino secundário e superior, como as Reformas Benjamin Constant, em 1891, Epitácio Pessoa, em 1901, Rivadávia Corrêa, em 1911, Carlos Maximiliano, em 1915, Rocha Vaz, em 1925, e outras – que vieram posteriormente.

A Reforma Rivadávia teve breve duração, porém desoficializou o ensino e instituiu um amplo regime de liberdade para os estabelecimentos educacionais. As demais reformas que ocorreram até 1925, não efetuaram grandes mudanças em relação ao ensino proveniente do Império. O que aconteceu foram tentativas de transformação no ensino secundário, porque no início apresentava-se um curso destinado exclusivamente à elite, de função preparatória para os cursos superiores, caracterizado por possuir exames parcelados e por oferecer cursos que não tinham estrutura e duração padronizadas. O objetivo era transformá-lo em um curso seriado, com currículo fixo e válido para todos os estabelecimentos de ensino.

As mudanças educacionais que aconteceram entre 1920 e 1930 se deram devido à vontade que os escolanovistas tinham em produzir, por meio da saúde e da educação, um novo cidadão brasileiro.

Ampliando questões que já haviam sido pensadas no final do século XIX, a Escola Nova, através do método intuitivo, pregava a idéia de que a criança deveria ser o centro da aprendizagem, de modo que, por meio da observação e da experimentação, poderia construir seu próprio conhecimento.

A Revolução de 1930 teve como consequência a inflexão e a laicidade do ensino. A educação deveria ser tratada como uma questão nacional, fato que pode ser comprovado pela criação, no mesmo ano, do Ministério da Educação e Saúde Pública. Uma das primeiras medidas tomadas pelo ministro foi a volta do ensino religioso nas escolas públicas do país. Nesse momento, a escola também reorganizou o seu espaço: as carteiras fixas foram substituídas pelas móveis, a fim de melhorar o trabalho em grupo.

Nem todas as propostas dos pioneiros da educação foram realizadas, mas as normas de higiene, a preocupação com o corpo, a cientificidade, o comportamento escolar e o ato de observar e intuir na produção do conhecimento muito contribuíram no novo modelo de educação. Porém, a grande questão que se almejava, a de se proporcionar aprendizagem a todos os brasileiros, estava longe de acontecer.

É importante ressaltar que em São Paulo, antes de 1930, havia uma completa separação entre o curso secundário (ginasial) e o Curso Normal, destinado à formação de professores primários. Para se tornar um professor, ao final da Primeira República, era preciso seguir estas etapas: 1º) Curso Primário; 2º) Curso Complementar; 3º) Curso Normal.

Por meio de uma série de decretos promulgados em 1931, conhecidos por Reforma Francisco Campos, verifica-se que o ensino primário ainda não havia sido contemplado, como nos mostra Saviani (2004: 32):

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;

- c) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- f) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Essa Reforma ainda não teria dado a atenção necessária ao ensino primário, mas outras medidas foram tomadas no sentido de aprimorar a educação no país, como o Decreto nº 19.850 que instituía em todo território nacional a tarefa de cuidar das questões educacionais e o Decreto nº 19.851 que previa a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, além da reorganização da Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 19.852, definida como modelo para as demais universidades do país. Além desses decretos, instituiu-se, também, que o ensino secundário e comercial seria dotado de caráter obrigatório em todo país.

Em 1932, foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, destinado ao povo e ao governo, com o objetivo de reconstruir a sociedade por meio da melhoria da educação. Segundo o Manifesto, a educação era uma função essencialmente pública e deveria seguir os princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola. A educação deveria abranger desde a educação infantil até a Universidade. O Manifesto informa que:

[...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país [...]. (Manifesto, 1984: 407, apud Saviani, 2004: 32)

Desse modo, torna-se necessário para os Pioneiros da educação que se organize, de forma eficaz e coerente, a educação no Brasil. Mais do que a defesa da Escola

Nova, o documento defendia a escola pública, propondo a construção de um sistema nacional de educação para o povo, que ocorreria apenas no Brasil, pois, nos países da Europa, o movimento escolanovista deu-se, somente, no âmbito das escolas privadas.

Sobre o texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação, Saviani (2004: 35)

comenta:

Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo. O impacto gerado pela solicitação de Vargas, que tumultuou a Conferência Nacional de Educação, seguido da resposta objetivada no texto do Manifesto divulgado em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico, que decidiu retirar-se da ABE e fundar, em 1933, sua própria associação, materializada na Confederação Católica Brasileira de Educação, que realizou em 1934 o I Congresso Nacional Católico de Educação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação é considerado um divisor de águas na história da educação brasileira, pois influenciou futuras gerações de educadores. Foi um marco na educação do país.

Essa fase coincide com a implantação no Brasil, em 1933, do sistema de formação de professores secundários, em nível universitário, por meio da criação do Instituto de Educação de São Paulo. Nesse período, houve a intensificação da atividade cultural, a preservação do patrimônio artístico e histórico do país, e ainda, o apoio de muitos artistas, como Heitor Villa-Lobos, Lúcio Costa, Cândido Portinari e Oscar Niemeyer. O governo de Getúlio Vargas, sob influência de Villa-Lobos, criou grandes cursos de música, que posteriormente influenciaram movimentos musicais brasileiríssimos.

Quanto à questão dos autores brasileiros, Cecília Meireles surgia no cenário literário nacional em 1929. No ano seguinte, foram publicados os primeiros livros de Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Augusto Frederico Schmidt e Murilo Mendes. Em

1932, Vargas convidou Manuel Bandeira para presidir o Salão Nacional de Belas Artes, primeira tentativa do governo de se aproximar dos modernistas.

Em 1933, foram publicados os livros “Casa Grande & Senzala”, de Gilberto Freire e “Evolução Política do Brasil”, de Caio Prado Júnior e, em 1936, “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda, obras que desvendariam uma nação mestiça, litorânea, predatória e multicultural, separada pela cordialidade e crueza, adaptada aos hábitos indígenas, construída pelos negros e pela força operária, e dominada pela elite.

Em 1934, foi elaborada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que teve, porém, curta duração, pela qual a União ficaria encarregada de “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, inciso XIV). Essa norma, também esteve presente, embora com outro formato, na Constituição do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, segundo o art. 15, inciso IX, que estabelecia: *é dever da União, “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”*.

Diferente da instabilidade existente na primeira fase, o ensino secundário apresentava uma tendência à rigidez e à padronização quanto a estrutura, funcionamento e currículo, por meio de modelos federais.

Gustavo de Capanema, em 1942, por meio das “leis orgânicas do ensino”, conhecidas como Reforma Capanema, deu seqüência à reconstrução educacional do país, abrangendo o ensino industrial e secundário (1942), o comercial (1943), o normal, o primário e o agrícola (1946), acrescidos da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946.

O ensino primário fundamental desdobrou-se em ensino primário fundamental e supletivo. O primeiro era destinado às crianças de 7 a 12 anos, com duas modalidades: ensino primário elementar (quatro anos de duração) e ensino primário

complementar, acrescentado ao curso primário complementar (um ano de duração). O segundo destinava-se a adolescentes e adultos que não tinham freqüentado a escola em idade adequada e tinha duração de dois anos.

O ensino médio foi assim organizado:

a) verticalmente:

- ginásial – com quatro anos de duração
- colegial – com três anos de duração

b) horizontalmente:

- secundário (ligado também ao ensino normal)
- técnico-profissional – subdividido em industrial, comercial e agrícola,

Sobre esse ponto, Antunha faz uma reflexão:

[...] A partir de 1930 e pelo menos até a Lei de Diretrizes e Bases (1961), quando se tenta uma legislação unificadora de toda a educação, as reformas do ensino secundário e do superior são feitas por documentos legais independentes uns dos outros (Reforma Francisco Campos, Estatuto das Universidades Brasileiras, Reforma Capanema), o que parece mostrar a progressiva independência do ginásio em relação ao superior e a tendência de ressaltar a função propriamente formativa do ginásio, em lugar de seu papel precipuamente propedêutico do período anterior. (Antunha, 1976: 59)<sup>35</sup>

Nesse período, outro acontecimento relevante para a educação foi a questão do ensino normal, principalmente o preparo dos docentes do ensino secundário, um dos fatores que justificam a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por meio de um decreto estipulado pelo Ministro Francisco Campos, determinando que a faculdade deveria ter, ao mesmo tempo, um caráter misto, funcional, utilitário e prático e, ainda, ser provida de

---

<sup>35</sup> Antunha, Heládio César Gonçalves. A educação brasileira no Período Republicano. In: Brejon, Moysés. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras. 7ª ed. São Paulo, Pioneira, 1976.

funções culturais, a fim de oferecer ao futuro professor, sobretudo do ensino normal e secundário, uma formação de qualidade<sup>36</sup>.

Infelizmente, a faculdade idealizada por Francisco Campos não chegou a ser instalada, mas, por iniciativa do próximo ministro da educação, Gustavo de Capanema, de acordo com o decreto nº 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia, pertencente à Universidade do Brasil, foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescida, também, de uma seção denominada Didática. Os cursos foram organizados em duas modalidades: o bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura. Definiu-se que o curso de pedagogia e os demais cursos da faculdade eram considerados bacharelados. Para a obtenção da licenciatura, era preciso que o aluno somasse aos três anos de bacharelado, mais um ano do curso de didática.

O Ministério da Educação, comandado pelo mineiro Gustavo de Capanema, não desempenhava um papel tão atuante na mitificação do presidente, mas seguia fielmente a ideologia autoritária e nacionalista pregada pelo Estado Novo. Entretanto, em 8 de março de 1940, estabeleceu-se um decreto-lei que instituía a uniformização do ensino e criava a disciplina de educação moral e cívica nas escolas do país. As cartilhas e livros didáticos traziam textos que saudavam a História do Brasil, o surgimento do Estado Novo e a figura do Vargas. Nesse período, os alunos eram obrigados a participarem de desfiles nas datas cívicas, como, por exemplo, no Dia da Bandeira e no Dia da Pátria. O governo utilizava-se de recursos como o programa de rádio “Hora do Brasil”, os jornais nacionais, exibidos obrigatoriamente em todos os cinemas do país e as cartilhas distribuídas para as crianças nas escolas, a fim de divulgar a imagem e a ideologia pregada pelo ditador. Essas estratégias nos remetem ao modelo utilizado pelo nazista Joseph Goebbels.

---

<sup>36</sup> É importante destacar que nesse período houve a fundação de uma das mais importantes universidades do país: Armando Salles de Oliveira – interventor federal do estado de São Paulo –, por meio de decreto assinado em 25 de janeiro de 1934, cria a Universidade de São Paulo.

Um fato que mostra a ditadura de Vargas foi a intervenção do jornal “O Estado de São Paulo”, em 1940, pelo Departamento de Imprensa e Propaganda. O DIP foi criado em dezembro de 1935, para substituir o Departamento Oficial de Propaganda e era dirigido pelo jornalista Lorival Fontes. Tinha o objetivo de orientar, coordenar, superintender e centralizar toda a propaganda que circulava no país, além de aplicar a censura em qualquer manifestação artística que viesse de encontro com a ditadura implantada pelo governo. Desse modo, o jornal “O Estado de São Paulo” foi comandado pelo governo até 1945, ano em que o DIP foi extinto e em seu lugar surgiu o DNI (Departamento Nacional de Informação). As decisões solicitadas pelo Ministério da Educação eram pequenas perto do que se fazia no DIP.

Em agosto de 1941, Getúlio Vargas foi eleito como membro da Academia Brasileira de Letras, porém, segundo o poeta Manuel Bandeira, mesmo comportando-se como um fiel escudeiro da Academia, a obra literária de Vargas não passava de um amontoado de discursos áridos e sinuosos, muitos deles nem sequer escritos por ele.

Vargas, com o intuito de mostrar sua face paternalista e conciliadora, desenvolveu uma política de assimilação de inteligência nacional, principalmente por meio do Ministério da Educação, comandado, a princípio, pelo jurista Francisco Campos e, posteriormente, por Gustavo de Capanema. Nesse período, Drummond era chefe de gabinete, Augusto Meyer, diretor do Instituto Nacional do Livro, e Mário de Andrade, dirigia o Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. O presidente convidou os arquitetos Lúcio Costa e Oscar Niemeyer para elaborarem o projeto do novo prédio do Ministério da Educação. A parte da decoração do edifício ficaria sob os cuidados de Portinari, Pancetti, Guignard e do paisagista Burle Marx.

Dessa forma, Getúlio Vargas buscava, em relação a alguns brasileiros que compunham o mundo intelectual e artístico do país, a mesma aceitação de sua política trabalhista e paternalista que tinha por parte dos trabalhadores.

É importante ressaltar que havia divergências entre o regime vigente e alguns artistas. Um caso que teve bastante repercussão na época envolveu o escritor Graciliano Ramos. O autor, ex-prefeito no interior de Alagoas, foi destituído do cargo pela Revolução de 1930 e deu início à sua carreira literária com a publicação da obra “Caetés”, seguido pelo clássico “São Bernardo”. Acusado de ser contra o governo, Graciliano foi preso em 1936, e levado à prisão da Ilha Grande (RJ), onde permaneceu por um ano sem que houvesse contra ele uma acusação formal. Defendido pelo advogado Sobral Pinto, foi solto em 1937 e no ano seguinte publicou a obra “Vidas Secas”. A experiência sofrida na prisão foi relatada em seu livro “Memórias do Cárcere”.

Jorge Amado, Érico Veríssimo e Di Cavalcanti também tiveram problemas com a ditadura de Vargas. Na obra “O Tempo e o Vento”, publicada em 1949, Veríssimo fala sobre Getúlio por meio de uma de suas personagens: *“Tudo nele é mediano e medíocre. Jamais teve o pitoresco dum Flores da Cunha, o brilho dum Osvaldo Aranha, a eloqüência de um João Neves (...) É um homem frio, reservado, cauteloso, impessoal (...) calmo numa terra de esquentados. Disciplinado numa terra de indisciplinados. Prudente numa terra de imprudentes. Sóbrio numa terra de esbanjadores. Um silencioso numa terra de papagaios”*.

Embora com tantas reformas parciais ocorridas nesse período, o país necessitava de um plano educacional unificado, como pedia o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse pedido manifestou-se em 18 de setembro de 1946, com a nova Constituição Federal, que declarava à União a competência de “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Esse dispositivo institucional foi convertido, em 20 de dezembro de 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A LDB, nº 4.024/61, flexibilizou a estrutura determinada pela reforma Capanema, de modo que o ensino secundário daria acesso, por meio de um exame vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. Outra mudança foi o aluno poder transferir-se de um

ramo do ensino médio a outro, o que anteriormente faria com que o aluno perdesse os estudos já efetuados.

São desse período também algumas das instituições que zelam pela melhoria da educação no Brasil, durante a gestão de Anísio Teixeira como diretor geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro, a partir de 15 de outubro de 1931. Muitos benefícios modificaram o cenário educacional, provenientes das idéias sugeridas pelo movimento renovador da educação:

- Escola de Professores, em 1932
- Universidade do Distrito Federal, em 1935
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938 (hoje conhecido por Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais)
- CAPES – Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 1951
- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1955.

### **3.2 A Escola Normal da Capital**

As escolas normais no Brasil foram criadas no regime imperial, a fim de acabar com os professores provisórios que ocupavam, por meio de nomeações ou exames, as cadeiras de ensino público. Diante disso, as escolas normais públicas brasileiras foram estabelecidas pelas Províncias, como a do Rio de Janeiro, em 1835, a de Minas Gerais, em 1840 e a da Bahia, em 1841.

A primeira escola normal de São Paulo recebeu o nome de Escola Normal da Capital. Foi criada, segundo a lei nº 34, no dia 16 de março de 1846 e era considerada modelo de excelência de ensino para as demais escolas normais do país. Funcionava em um

edifício contíguo à catedral do Largo da Sé e, durante algum tempo, não possuía um regimento interno e suas matrículas variavam entre onze e vinte e um alunos.

Além da prática do magistério, seus ex-alunos assumiam cargos administrativos no setor educacional. Quanto à formação de professoras, a lei nº 5, de fevereiro de 1847, estabeleceu a criação de uma Escola Normal no Seminário das Educandas, também chamado de Seminário do Acu, porém essa escola só passou a funcionar em fevereiro de 1875.

A lei nº 9, de 22 de março de 1874, estabeleceu a criação, nas vilas e cidades, de uma escola normal primária, com curso de dois anos, para as crianças de sete a quatorze anos do sexo masculino e de sete a onze anos do sexo feminino.

Nesse período, a Escola Normal passou a funcionar em uma sala anexa à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, com alunos de ambos os sexos. Para ingressar no curso normal oferecido aos meninos, era preciso que tivessem mais de dezesseis anos, soubessem ler, escrever e contar, possuíssem uma boa conduta moral, não sofressem de nenhuma moléstia contagiosa e, ainda, não fossem portadores de deficiência física.

O curso oferecia as seguintes disciplinas: 1ª cadeira: Língua Nacional e Língua Francesa, Aritmética e Sistema Métrico, Caligrafia, Doutrina Cristã e Metódica, Pedagogia com exercícios práticos em escolas primárias; 2ª cadeira: Noções de História Sagrada e Universal (incluindo Brasil), Geografia (sobretudo do Brasil) e Elementos de Cosmologia.

Entre 1875 e 1878, cento e vinte e quatro alunos do sexo masculino e noventa do sexo feminino foram matriculados, dentre os quais vinte e sete meninos e dezessete meninas, por concluírem o curso, receberam a carta de habilitação.

Em 1881 a escola foi transferida para a rua da Boa Morte, nº 39, hoje rua do Carmo. Seu programa de ensino foi ampliado para três anos, com cinco cadeiras: 1ª:

Gramática e Língua Nacional; 2ª: Aritmética e Geometria; 3ª: História e Geografia; 4ª: Pedagogia e Metodologia; 5ª: Francês, Física e Química.

Em 12 de março de 1890, logo após a proclamação da República, foi elaborado um decreto, por Rangel Pestana, que reformulava o ensino na Escola Normal, sob direção de Caetano de Campos.

Durante a República, a educação, vista pelos republicanos como essencial para a garantia dos direitos políticos do cidadão, proporcionou a expansão do ensino normal no Estado de São Paulo. Além da Escola Normal da Capital e das suas escolas anexas (modelo e complementar), foram abertas outras escolas de ensino normal, entre elas as escolas isoladas, os grupos escolares, as escolas reunidas e as escolas complementares, porém, tal atitude, não foi suficiente para acabar com o analfabetismo no país.

A Escola-Modelo anexa à Escola Normal da Capital era considerada referência pedagógica para todo Estado de São Paulo. Para as escolas-modelo femininas foram contratadas professoras-diretoras com formação norte-americana, como a brasileira Maria Guilhermina Loureiro e a americana Márcia P. Browne.

Em 1894, a Escola Normal foi transferida para um prédio na Praça da República. A partir desse momento, passou a ser conhecida como Escola Normal da Praça da República, mudando de nome, posteriormente, para Instituto de Educação Caetano de Campos, depois EEPSG Caetano de Campos e atualmente EE Caetano de Campos, funcionando hoje na rua em dois endereços: na rua Pires da Mota, nº 99, no bairro da Aclimação e na rua João Guimarães Rosa, nº 11, no bairro da Consolação.

É importante ressaltar que a Escola Normal da Capital tornou-se símbolo de transformação educacional, referência e transmissão de teorias científicas e pedagógicas que marcaram a educação no país.

Entre 1907 e 1908, a Escola Normal era dirigida por Oscar Thompson e compreendia dois cursos: o secundário, destinado aos candidatos do magistério, de ambos os sexos, com duração de quatro anos e as escolas-modelo anexas, divididas em três partes:

1. Jardim de Infância (mista);
2. Escola Preliminar Modelo Caetano de Campos, direcionada a alunos de ambos os sexos (turmas separadas);
3. Escola Complementar Modelo, com duração de quatro anos, destinada aos alunos habilitados no Curso Preliminar, a fim de ampliar e complementar o ensino primário para a formação de novos professores.

É importante salientar que os grupos escolares do Estado de São Paulo adotavam o mesmo programa de ensino da Escola Preliminar Modelo, que possuía as seguintes disciplinas: Leitura, Linguagem Oral e Escrita; Caligrafia; Aritmética; Geografia Geral e do Brasil; História do Brasil; Ciências Físicas e Naturais; Higiene; Instrução Moral e Cívica; Ginástica e Exercícios Militares; Música; Desenho; Geometria e Trabalhos Manuais.

Além dessas escolas, em 1908, foi criada a Escola Modelo Isolada, também subordinada à Escola Normal da Capital, com o intuito de ser padrão para as demais escolas isoladas no Estado de São Paulo. Seu currículo era composto pelas disciplinas de Leitura, Linguagem, Caligrafia, Números, Geografia, História Pátria, Animais, Plantas, Lições Gerais, Desenho, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais. Era mista e funcionava em um prédio situado no Largo do Arouche.

No período de 1901 a 1911, muitas reformas ocorreram no sistema de instrução pública. Em 1909 foi publicada a Cartilha “Meu livro”, de Theodoro de Moraes, baseada no método intuitivo e analítico para o ensino da leitura, fato que proporcionou um movimento de intensa publicação de cartilhas segundo o mesmo método.

Posteriormente, por meio do decreto 2.025, de 29 de março de 1911, as escolas complementares, antes escolas de 2º grau, foram transformadas em escolas normais primárias<sup>37</sup>, dentre elas a Escola Complementar anexa à Escola Normal da Capital, com curso de quatro anos. Nesse mesmo ano, a Escola Normal de São Paulo passou a se chamar Escola Normal Secundária de São Paulo. Em 1912 a cadeira de Pedagogia foi dividida em Psicologia, Pedagogia e Metodologia.

Em 1931, a Escola Normal Caetano de Campos foi transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo, que compreendia o Jardim da Infância, a Escola de Aplicação (anteriormente Escola-Modelo Caetano de Campos), o Curso Complementar, o Curso Normal e o Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico.

De acordo com o decreto 5.884, de 21 de abril de 1933, ocorreu uma grande reforma no ensino, que incluía a reorganização do Ensino Normal. Os Cursos Complementares passaram a ser de três anos e os Normais, de quatro anos, foram transformados em dois cursos: Curso Fundamental Secundário, de cinco anos, idêntico ao do Colégio de Pedro II, e Curso de Formação Profissional de Professor, de dois anos. Nesse mesmo ano, Fernando de Azevedo criou, por meio do decreto 5.846, de 21 de fevereiro, o Instituto de Educação, composto por Jardim de Infância, Escola Primária e Secundária, Escola de Professores, Centro de Psicologia Aplicada à Educação e Centro de Puericultura.

Nesse período, o ensino normal foi elevado para um nível superior. Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, o Instituto de Educação Caetano de Campos foi incorporado pela USP e em 1938, os professores que compunham o corpo docente do Instituto de Educação foram encaminhados para a seção de Educação da

---

<sup>37</sup> A escola primária era a elementar (1ª a 4ª série). A escola secundária compreendia o ginásial (1ª a 4ª) e o colegial. A LDB de 1961, lei 4024, veio a dividir o ensino secundário em primeiro ciclo (ginásial) e segundo ciclo (colegial). A partir de 1971, pela LDB (lei 5692), o primeiro ciclo da escola secundária ou média integrou-se à escola primária, formando o ensino de 1º grau. Este, agora, é o Ensino Fundamental e aquele (escola secundária ou média ou segundo ciclo) é o Ensino Médio, conforme a LDB de 1996.

Faculdade de Filosofia da USP. Mais tarde, desvinculado da Universidade de São Paulo, o Instituto Caetano de Campos perdeu seu “status” de curso superior.

Segundo o Decreto n.º 10.776, de 12 de dezembro de 1939, o Jardim da Infância, o Curso Primário, o Curso Ginásial e a Escola Normal receberam o nome de Escola Caetano de Campos.

Em 1961 foi sancionada e publicada a lei número 4024 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por exigência da Constituição de 1946. Tal legislação tratou da Educação de Grau Primário e da Educação de Grau Médio, nesta incluindo ensino secundário, ensino técnico (comercial, agrícola, industrial) e a formação do magistério para o ensino primário e médio, o chamado Normal.

Em 1967, terceiro ano do regime militar, editou-se uma nova Constituição que previa, no capítulo referente à Educação Nacional, a obrigatoriedade de escola para as crianças de 7 a 14 anos. Assim, na prática, o curso ginásial se integraria ao curso primário, com denominação futura de Ensino de Primeiro Grau.

O Estado de São Paulo se antecipou à LDB de 1971: o Plano Estadual de Educação, de 1969, com base na Constituição de 67, dizia que os ginásios (então primeiro ciclo da escola média ou secundária) deveriam constituir a escola única que prolonga e enriquece a escola primária, à qual deveria seguir-se sem obstáculos (entenda-se: a prova de seleção que elitizava os antigos ginásios).

Quanto ao segundo ciclo (colegial normal), a reforma do ensino colegial, apoiada em decreto estadual de 1968, regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação, completou a reestruturação do ensino médio paulista pela unificação curricular de seus dois primeiros anos, aos quais deveria seguir-se o terceiro ano amplamente diferenciado por áreas disciplinares.

O caso específico do ensino normal, cujas distorções vinham sendo agravadas pela saturação do mercado de trabalho, foi resolvido pela inclusão na terceira série da área, denominada educação que, seguida da quarta série profissional, comporá o conjunto de estudos e práticas que diplomará o professor primário.

Na década de 70, a LDB 5.692/71 determinou que fosse instituído o ensino profissionalizante no segundo grau, o que provocou mudanças no ensino normal. A lei estabeleceu o 2º grau com habilitação para o magistério, quatro anos de curso e direito a exercer a carreira de professor primário, de 1ª a 4ª série.

Em 1970 houve uma grande manifestação de ex-alunos e autoridades para evitar a demolição de parte do prédio da Escola Normal Caetano de Campos pela Companhia do Metrô da cidade de São Paulo. O movimento foi vitorioso, a Companhia, temendo a reação da opinião pública, desistiu da idéia.

Atualmente, o prédio por onde anos foi sede da Escola Normal Caetano de Campos, considerado patrimônio cultural, abriga a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Na Universidade de São Paulo existe o acervo “Paulo Bourroul”, que cuida de parte do material da Escola Normal Caetano de Campos; no Centro de Referência em Educação “Mário Covas”, fica a outra parte do acervo dessa escola. Mas especificamente os programas de português não foram encontrados em nenhum dos dois lugares.

A idéia inicial da pesquisa era analisar e comparar os programas de Língua Portuguesa dos colégios confessionais, especificamente, do Colégio Sion e os da Escola Normal Caetano de Campos, mas infelizmente não foi possível. A busca pelo material é um dos obstáculos encontrados pelo pesquisador em História das Idéias Lingüísticas, visto que muitas vezes o material perde-se no tempo.

Desse modo, esta pesquisa limitou-se a analisar os Programas de Língua Portuguesa do Colégio Nossa Senhora de Sion.

### **3.3 O Colégio Nossa Senhora de Sion**

#### **3.3.1 Os Programas de ensino do Colégio Nossa Senhora de Sion**

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar os conteúdos de Língua Portuguesa que foram ministrados nos colégios religiosos, especificamente, no Curso Pré-Normal do Colégio Sion. A pesquisa se inicia no ano de 1944 e se estende até 1947.

Por meio da análise das disciplinas ministradas em sala de aula e dos conteúdos de português dos exames mensais e finais encontrados nos arquivos do Sion, em São Paulo, foi possível verificar como a Língua Portuguesa era ensinada nesta instituição de ensino.

A seguir serão apresentadas as disciplinas que compunham a grade curricular, no período de 1944 a 1947 e posteriormente far-se-á a análise dos conteúdos de Língua Portuguesa do Curso Pré-Normal no mesmo período.

## Disciplinas ministradas no Curso Normal e Pré-Normal do Colégio Sion

### Curso Normal

	<b>Iº Ano</b>
<b>1944</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia;</li> <li>• Pedagogia;</li> <li>• Prática;</li> <li>• Biologia;</li> <li>• Sociologia;</li> <li>• Desenho;</li> <li>• Música</li> <li>• Trabalhos manuais</li> </ul>

### IIº Ano

Disciplinas ministradas: as mesmas do primeiro ano, com acréscimo da disciplina de História da Educação. Não constava na grade curricular do Curso Normal a disciplina de Língua Portuguesa.

	<b>Curso Pré-Normal:</b>	<b>Iº ano do Curso Normal:</b>	<b>IIº ano do Curso Normal:</b>
<b>1945</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Português;</li> <li>- Anatomia;</li> <li>- Trabalhos manuais;</li> <li>- Ciências;</li> <li>- História;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- Ginástica;</li> <li>- Música;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- Orfeão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biologia;</li> <li>- Psicologia;</li> <li>- Trabalhos manuais;</li> <li>- Sociologia;</li> <li>- Música;</li> <li>- Pedagogia;</li> <li>- Prática;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- Orfeão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática;</li> <li>- Biologia;</li> <li>- Sociologia;</li> <li>- Psicologia;</li> <li>- Trabalhos manuais;</li> <li>- Pedagogia;</li> <li>- Música;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- História da Educação;</li> <li>- Orfeão</li> </ul>

<b>1946</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Português;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- Trabalhos manuais;</li> <li>- Ciências;</li> <li>- Anatomia;</li> <li>- História da Civilização brasileira;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- Música;</li> <li>- Educação Física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhos manuais;</li> <li>- Psicologia;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- Prática de Ensino;</li> <li>- Sociologia;</li> <li>- Biologia;</li> <li>- Pedagogia;</li> <li>- Orfeão;</li> <li>- Música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicologia;</li> <li>- Trabalhos manuais;</li> <li>- Prática de Ensino;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- História da Educação;</li> <li>- Biologia;</li> <li>- Sociologia;</li> <li>- Pedagogia;</li> <li>- Orfeão;</li> <li>- Música</li> </ul>
<b>1947</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Português;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- Ciências;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- Trabalhos manuais;</li> <li>- Ginástica;</li> <li>- Anatomia;</li> <li>- Orfeão;</li> <li>- História;</li> <li>- Música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orfeão;</li> <li>- Biologia;</li> <li>- Prática;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- Sociologia;</li> <li>- Trabalhos manuais;</li> <li>- Pedagogia;</li> <li>- Psicologia;</li> <li>- Música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orfeão;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- Biologia;</li> <li>- Prática;</li> <li>- História da Educação;</li> <li>- Sociologia;</li> <li>- Trabalhos manuais;</li> <li>- Psicologia;</li> <li>- Pedagogia;</li> <li>- Música</li> </ul>
<b>Agosto 1947</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicologia;</li> <li>- Pedagogia;</li> <li>- Prática de Ensino;</li> <li>- Biologia;</li> <li>- Sociologia;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- Música;</li> <li>- Trabalhos manuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicologia;</li> <li>- Pedagogia;</li> <li>- Prática de Ensino;</li> <li>- História da Educação;</li> <li>- Biologia;</li> <li>- Sociologia;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- Música;</li> <li>- Trabalhos manuais</li> </ul>

**Ano: 1945**

Observa-se que no Iº e IIº ano do Curso Normal foram acrescentadas novas disciplinas, enquanto outras foram retiradas da grade curricular. Ciências e Anatomia foram trocadas por Biologia; História por História da Educação. As disciplinas de Psicologia, Sociologia e Pedagogia foram inseridas no programa; Matemática e Língua Portuguesa foram retiradas.

**Ano: 1946**

Verifica-se que no Curso Pré-Normal, em 1946, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História da Civilização Brasileira e Educação Física faziam parte do Programa de Ensino do Colégio Sion, porém foram retiradas da grade curricular no Iº e IIº ano do Curso Normal. As disciplinas de Ciências e Anatomia foram substituídas por Biologia. Foram acrescentadas ao currículo do Iº e IIº ano do Curso Normal as disciplinas de Psicologia e Prática de Ensino; no IIº ano do Curso Normal acrescentou-se a disciplina de História da Educação.

É importante salientar que há no documento um erro de datilografia no qual aparece no horário do Colégio Sion ao invés de Iº ano, IIº ano duas vezes. Também não consta no documento a grafia de Curso Normal no Iº e IIº ano, mas sabe-se que o é pelo título: “Horário em vigor na Escola Normal Livre Nossa Senhora de Sion”.

**Ano: 1947**

Verifica-se que no Curso Pré-Normal as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ginástica fazem parte do programa de ensino, porém foram retiradas

da grade curricular no Iº e IIº ano do Curso Normal. Ciências e Anatomia foram substituídas por Biologia. Foram acrescentadas ao currículo do Iº e IIº ano do Curso Normal as disciplinas de Prática, Sociologia, Pedagogia e Psicologia; no IIº ano do Curso Normal acrescentou-se a disciplina de História da Educação.

É importante ressaltar que não foram encontrados registros anteriores a abril de 1947 que comprovem quais foram os conteúdos estudados nesse período.

Verifica-se que no Iº e IIº ano do Curso Normal a disciplina de Língua Portuguesa não faz parte da grade curricular. No IIº ano do Curso Normal foi acrescentada ao Programa a disciplina de História da Educação.

No Curso Pré-Normal, em de agosto de 1947, não foram encontrados documentos que pudessem descrever quais foram as disciplinas ministradas neste período. A seguir, serão apresentados os conteúdos de português dos exames mensais e parciais do Colégio Sion, de 1944 a 1947.

### 3.3.2 Programas de Língua Portuguesa do Curso Pré-Normal

	1944	1945	1946	1947
<b>Março</b>		1. Provérbios; 2. Verbos auxiliares; 3. Análise gramatical; 4. Verbos irregulares; 5. Conjugação e exercícios; 6. Aula prática: elaboração do plano jornalístico e da comemoração do Dia “Pan-Americano”.	1. Divisões da gramática; 2. Análise lógica: Lusíadas – Canto I; 3. Exercícios de Redação; 4. Sintaxe – relações sintáticas; 5. Coordenação e Subordinação; 6. Leitura explicada – Lusíadas: Inês de Castro.	

<b>Abril</b>		<p>1. Elaboração do plano jornalístico e da comemoração do dia Pan-Americano;</p> <p>2. Análise gramatical;</p> <p>3. Correção de textos e exercícios de leitura;</p> <p>4. Colocação de pronomes;</p> <p>5. Primeiras noções de literatura;</p> <p>6. Leitura e interpretação;</p> <p>7. Verbos e conjugação.</p>	<p>1. Proposição – seus membros;</p> <p>2. Complementos – classificação das proposições;</p> <p>3. Verbos de várias referências;</p> <p>4. Análise lógica e gramatical: Lusíadas;</p> <p>5. Aparecimento do Indo e do Ganges a D. Manuel – O velho do Restelo;</p> <p>6. Leitura explicada – Juca Pirama;</p> <p>7. Exercícios de redação – Carta;</p> <p>8. Interpretação de provérbios;</p> <p>9. Exercícios de vocabulário.</p>	<p>1. Lexeologia;</p> <p>2. Etimologia;</p> <p>3. Exercícios de análise etimológica;</p> <p>4. Composição literária;</p> <p>5. Descrição de cenas sem movimento;</p> <p>6. Ortografia: seu fundamento filológico;</p> <p>7. Lusíadas: Inês de Castro;</p> <p>8. Ditado, Leitura, análise e interpretação.</p>
<b>Mai</b>		<p>1. A Literatura e a moral;</p> <p>2. Correção de textos;</p> <p>3. Modelos oficiais;</p> <p>4. Jogo de sinônimos;</p> <p>5. Literatura (Moralidade e Arte);</p> <p>6. Redação oficial.</p>	<p>1. Verbos de várias regências – exercícios de aplicação;</p> <p>2. Sintaxe do verbo “ser”;</p> <p>3. Correção de frases e sua justificação;</p> <p>4. Descrição de cenas animadas – tipos;</p> <p>5. Análise lógica: I Juca Pirama;</p> <p>6. Leitura explicada;</p> <p>7. Exercícios de vocabulário;</p> <p>8. Correção em classes de redações dadas;</p> <p>9. Revisão para a prova.</p>	<p>1. Lusíadas;</p> <p>2. Episódios de Adamastor – do velho do relato – leitura, análise e interpretação;</p> <p>3. Correção de frases e sua justificação;</p> <p>4. Descrição de quadros com impressões pessoais;</p> <p>5. Retratos descritivos;</p> <p>6. Sintaxe;</p> <p>7. Relações sintáticas;</p> <p>8. Proposição;</p> <p>9. Verbos de várias regências.</p> <p>1. Crase;</p>

<p><b>Junho</b></p>		<p>1. a) Conto e anedota; b) Sinônimos;</p> <p>2. a) Composição; b) Verbos;</p> <p>3. a) Redação sobre um tema sociológico; b) Análise gramatical;</p> <p>4. a) Interpretação; b) Provérbio;</p> <p>c) Redação oficial;</p> <p>5. a) Carta; b) Teoria literária;</p> <p>6. a) Redação sobre um tema religioso; b) Testes de associação;</p> <p>7. a) Redação sobre um tema doutrinário; b) Colocação de pronomes;</p> <p>8. a) Biografia; b) Definições e diferenças;</p> <p>9. a) Reportagem; b) Correção de textos;</p> <p>10. a) Perfil de um tipo característico; b) Abreviaturas e construção de frases.</p>	<p>1. a) Sintaxe; b) Carta;</p> <p>2. a) Proposição; b) Narração;</p> <p>3. a) Verbos de várias regências; b) Interpretação de provérbios;</p> <p>4. a) Período gramatical; b) Descrição;</p> <p>5. a) Divisões gerais da gramática; b) Carta;</p> <p>6. a) Sujeito; b) Narração;</p> <p>7. a) Complementos; b) Descrição;</p> <p>8. a) Correção de frases e sua justificação; b) Carta;</p> <p>9. a) Sintaxe do verbo “ser”; b) Descrição;</p> <p>10. a) Sintaxe do verbo “haver”; b) Narração.</p>	<p>2. O pronome “se”;</p> <p>3. Emprego do infinitivo pessoal e impessoal;</p> <p>4. Exercícios;</p> <p>5. Descrições: O farol; A tempestade;</p> <p>6. Revisão geral para a prova.</p>
---------------------	--	---	--	---

<p><b>Julho</b></p>		<p>1. Aula prática de gramática e literatura;</p> <p>2. Correção de frases;</p> <p>3. Aula prática sobre pontuação;</p> <p>4. Influência da Língua Tupi no português do Brasil.</p>	<p>1. Crase;</p> <p>2. O pronome “se”;</p> <p>3. Topologia pronominal;</p> <p>4. Emprego do infinitivo pessoal e impessoal;</p> <p>5. Figuras de palavras e de pensamento;</p> <p>6. Leitura explicada;</p> <p>7. Análise gramatical e lógica;</p> <p>8. Conjunção de verbos irregulares;</p> <p>9. Descrição.</p>	<p>1. a) Divisões da gramática;</p> <p>b) Descrição de coisas sem movimento;</p> <p>2. a) Sintaxe;</p> <p>b) Descrição de quadros de conjunto, sem movimento;</p> <p>3. a) A oração;</p> <p>b) Descrição com impressões pessoais;</p> <p>4. a) Ortografia: seu fundamento filológico;</p> <p>b) Retratos descritivos;</p> <p>5. a) Crase;</p> <p>b) Descrição de animais;</p> <p>6. a) O pronome “se”;</p> <p>b) Descrição de coisas sem movimento;</p> <p>7. a) Verbos de várias regências;</p> <p>b) Descrição de quadros de conjunto, sem movimento;</p> <p>8. a) Emprego do infinitivo pessoal e impessoal;</p> <p>b) Descrição com impressões pessoais;</p> <p>9. a) Etimologia;</p> <p>b) Retratos descritivos;</p> <p>10. a) Correção de frases e sua justificação;</p> <p>b) Descrição de animais.</p>
---------------------	--	---	--	--

<b>Agosto</b>		<p>1. Exercícios sobre adjetivos pátrios;</p> <p>2. Adjetivos;</p> <p>3. Leitura e análise de Helenismo;</p> <p>4. Decomposição das palavras;</p> <p>5. Palavras híbridas;</p> <p>6. Vícios de linguagem;</p> <p>7. Faculdades literárias.</p>	<p>1. Figuras;</p> <p>2. Estilo: qualidades e defeitos do estilo;</p> <p>3. Exercícios práticos sobre o emprego das figuras de estilo;</p> <p>4. Crítica literária;</p> <p>5. Os estilos através da História;</p> <p>6. Composição literária;</p> <p>7. Descrição e narração.</p>	<p>1. Prosa e verso;</p> <p>2. Versificação;</p> <p>3. Verso, rima, estrofe;</p> <p>4. Soneto;</p> <p>5. Sintaxe de haver;</p> <p>6. Sintaxe de fazer e chamar;</p> <p>7. Topologia pronominal;</p> <p>8. Análise literária;</p> <p>9. Descrição e narração;</p> <p>10. Revisão do conteúdo.</p>
<b>Setembro</b>	<p>1. a) Carta;</p> <p>b) Qualidade do estilo;</p> <p>2. a) Composição;</p> <p>b) Teoria da Semântica;</p> <p>3. a) Composição;</p> <p>b) O infinitivo pessoal: teoria e prática;</p> <p>4. a) Descrição;</p> <p>b) Metrificação (prática);</p> <p>5. a) Carta;</p> <p>b) Sinédoque, metonímia e metáfora;</p>	<p>1. a) Narrar algum caso que tenha impressionado e sentido vontade de praticá-lo;</p> <p>b) Decomposição de palavras;</p> <p>2. a) Composição;</p> <p>b) Vícios de Linguagem;</p> <p>3. a) Composição;</p> <p>b) Correção de frases;</p> <p>4. a) Interpretação de provérbios;</p> <p>b) Redação Oficial;</p>	<p>1. a) O pronome “se”;</p> <p>b) Vultos da literatura portuguesa;</p> <p>c) Composição literária;</p> <p>2. a) Crase;</p> <p>b) Vultos da literatura portuguesa;</p> <p>c) Composição literária;</p> <p>3. a) Emprego do infinitivo pessoal e impessoal;</p> <p>b) Vultos da literatura portuguesa;</p>	<p>1. Figuras de palavras;</p> <p>2. Figuras de pensamento;</p> <p>3. Concordância ideológica;</p> <p>4. Concepção moderna de gramática;</p> <p>5. Reprodução sinonímica de um trecho;</p> <p>6. Narração;</p> <p>7. Análise literária.</p>

	<p>6. a) Composição;</p> <p>b) Princípios da Composição literária;</p> <p>7. a) Composição;</p> <p>b) Prosa e Verso: metrificação;</p> <p>8. a) Composição;</p> <p>b) Sintaxe verbal: ser, haver, fazer e parecer;</p> <p>9. a) Carta;</p> <p>b) Literatura; Arte literária;</p> <p>10. a) Descrição;</p> <p>b) Figuras de Sintaxe.</p>	<p>5. a) Composição;</p> <p>b) Adjetivos pátrios e substantivos coletivos;</p> <p>6. a) Redação de uma carta;</p> <p>b) Noções de Literatura;</p> <p>7. a) Composição;</p> <p>b) Associação de palavras;</p> <p>8. a) Biografia;</p> <p>b) Faculdades Literárias;</p> <p>9. a) Uma reportagem;</p> <p>b) Definição de vocábulo;</p> <p>10. a) Descrição de um tipo característico;</p> <p>b) Correção de frases.</p>	<p>c) Composição literária;</p> <p>4. a) Topologia pronominal;</p> <p>b) Vultos da literatura portuguesa;</p> <p>c) Composição literária;</p> <p>5. a) Figuras de palavras;</p> <p>b) Vultos da literatura portuguesa;</p> <p>c) Composição literária;</p> <p>6. a) Figuras de pensamento;</p> <p>b) Vultos da literatura portuguesa;</p> <p>c) Composição literária;</p> <p>7. a) Estilo;</p> <p>b) Vultos da literatura portuguesa;</p> <p>c) Composição literária;</p> <p>8. a) Qualidades e defeitos do estilo;</p> <p>b) Vultos da literatura portuguesa;</p> <p>c) Composição literária;</p>	
--	---	--	--	--

			<p>9. a) Correção de frases e sua justificação;</p> <p>b) Vultos da literatura portuguesa;</p> <p>c) Composição literária;</p> <p>10. a) Verbos de várias regências;</p> <p>b) Vultos da literatura portuguesa;</p> <p>c) Composição literária.</p>	
<b>Outubro</b>	<p>1. Concordância: sujeito coletivo;</p> <p>2. Gênero didático;</p> <p>3. Concordância: sujeito simples;</p> <p>4. Gênero épico;</p> <p>5. Leitura; comentários;</p> <p>6. Gênero lírico;</p> <p>7. Composições;</p> <p>8. Sintaxe do adjetivo;</p> <p>9. Nêmia;</p> <p>10. Elegia;</p> <p>11. Epitalâmio;</p> <p>12. Gênero satírico.</p>		<p>1. Concordância nominal e Concordância verbal; Casos particulares;</p> <p>2. Semântica;</p> <p>3. Causas da evolução semântica;</p> <p>4. Tipos de alteração semântica;</p> <p>5. Composição literária;</p> <p>6. Fábulas;</p> <p>7. Narrações;</p> <p>8. Análise gramatical e lógica</p>	<p>1. a) Sintaxe do verbo ser;</p> <p>b) Descrição com impressões pessoais;</p> <p>2. a) Sintaxe do verbo haver;</p> <p>b) Narração;</p> <p>3. a) Sintaxe dos verbos fazer e chamar;</p> <p>b) Retrato descritivo;</p> <p>4. a) Verbos de várias regências;</p> <p>b) Descrição de vistas ou quadros;</p> <p>5. a) Prosa e verso;</p> <p>b) Narrativas dramáticas;</p>

				<p>6. a) Versificação;</p> <p>b) Narrativas humorísticas;</p> <p>7. a) Apassivação com o pronome “se”;</p> <p>b) Narração;</p> <p>8. a) Topologia pronominal;</p> <p>b) Descrição com impressões;</p> <p>9. a) Correção de frases e sua justificação;</p> <p>b) Descrição de vistas ou quadros;</p> <p>10. a) Análise literária;</p> <p>b) Narrativas dramáticas.</p>
<b>Novembro</b>	<p>1. Apassivação com “se”;</p> <p>2. Gênero dramático;</p> <p>3. Comentários de composições;</p> <p>4. Apassivamento com “se” (continuação);</p> <p>5. Gênero dramático: literatura antiga;</p> <p>6. Comédia;</p> <p>7. Exercício escrito;</p> <p>8. Gênero dramático;</p>	<p>1. História da Literatura;</p> <p>2. Exercícios (testes) sobre literatura;</p> <p>3. Gêneros literários;</p> <p>4. História da Literatura;</p> <p>5. Revisão.</p>	<p>1. Neologismo;</p> <p>2. Arcaísmo;</p> <p>3. Gêneros literários;</p> <p>4. Escolas literárias;</p> <p>5. Romantismo.</p>	<p>1. Estilo;</p> <p>2. Gêneros literários;</p> <p>3. Escolas literárias;</p> <p>4. Escola Provençal;</p> <p>5. Escola Clássica;</p> <p>6. Escola Romântica;</p> <p>7. Exercícios de redação: narrativas e descrições.</p>

	<p>9. Revisão;</p> <p>10. Comentário das composições.</p>			
<b>Exame Final</b>	<p>1. Concordância do coletivo e a narração;</p> <p>2. O gênero narrativo;</p> <p>3. Apassivação com “se” e o romance;</p> <p>4. Concordância do sujeito simples;</p> <p>5. Gênero épico;</p> <p>6. Concordância do adjetivo e gênero epistolar;</p> <p>7. Gênero lírico;</p> <p>8. Origens e divisões do gênero dramático;</p> <p>9. Sujeito composto e gênero satírico;</p> <p>10. Origens do gênero épico.</p>	<p>1. a) Composição; b) Verbos;</p> <p>2. a) Carta; b) Vícios de linguagem;</p> <p>3. a) Biografia; b) Topologia pronominal;</p> <p>4. a) Descrição de um tipo característico; b) Gêneros literários;</p> <p>5. a) Descrição de animais; b) Emprego do infinitivo pessoal e impessoal;</p> <p>6. a) Interpretação de um provérbio; b) Estilo literário;</p> <p>7. a) Redação de uma anedota; b) Noções de literatura;</p> <p>8. a) Redação oficial; b) Categorias gramaticais;</p>	<p>1. a) Estilo;</p> <p>2. a) Composição literária;</p> <p>3. a) Gêneros literários;</p> <p>4. a) Escolas literárias - Provençal e Clássica;</p> <p>5. a) Semântica;</p> <p>6. a) Figuras de palavras e de pensamento;</p> <p>7. a) Ortografia: seu fundamento filológico;</p> <p>8. a) Arcaísmo;</p> <p>9. a) Neologismo;</p> <p>10. a) Escola Romântica.</p>	<p>1. a) Semântica – exercícios práticos; b) Descrição;</p> <p>2. a) Gêneros literários; b) Narração;</p> <p>3. a) Estilo; b) Crítica literária;</p> <p>4. a) Escolas literárias; b) Descrição;</p> <p>5. a) Neologismo; b) Narração;</p> <p>6. a) Arcaísmo; b) Crítica literária;</p> <p>7. a) A oração; b) Descrição;</p> <p>8. a) Figuras de palavras e de pensamento; b) Narração;</p> <p>9. a) Ortografia: seu fundamento filológico; b) Crítica literária;</p>

		<p>9. a) Composição;</p> <p>b) Correção de frases;</p> <p>10. a) Uma reportagem;</p> <p>b) História da literatura.</p>		<p>10. a) Sintaxe do verbo “ser”;</p> <p>b) Descrição.</p>
--	--	--	--	--

### 3.4 Análise dos programas de Língua Portuguesa do Colégio Sion

#### Ano: 1944

No programa de 1944, observa-se que não há uma organização sistemática dos conteúdos, visto que estão relacionados sem que haja nenhuma divisão: a morfologia mistura-se à sintaxe, à semântica e à produção de texto. Trabalhavam-se os problemas gerais, visão antiga da estilística. Sobre esta questão, Lapa (1968: 8) comenta que:

(...) as palavras se encontram subordinadas a uma escala de valores expressivos. Que há palavras reais, fundamentais, que levam em si toda a responsabilidade do sentido da frase, e que há instrumentos gramaticais, encarregados de estabelecer ligação entre as idéias. As palavras reais (também chamadas ‘semantemas’) são o substantivo, o adjetivo, o verbo e, por vezes, o advérbio, o numeral e o pronome, conforme o papel expressivo que desempenham no discurso. Os instrumentos gramaticais (também chamados ‘morfemas’) são constituídos por todos os outros elementos de relação e precisão: artigos, preposições, conjunções e, por vezes, advérbios, numerais e pronomes. Com absoluto rigor, poder-se-ia dizer, como vimos, que semantemas são apenas os substantivos e os verbos: o substantivo designando o agente da ação, o verbo exprimindo a própria ação. Com efeito, a ligação do agente com o ato realizado ou a realizar constitui a forma mais simples, mais primitiva do pensamento (...)

Atualmente, a estilística é parte dos estudos da linguagem que cuida do estilo. Para Bechara (1992: 347), a conceituação moderna de estilo compreende:

(...) o conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo (...) o que caracteriza o estilo não é a oposição entre o *individual* e o *coletivo*, mas o contraste entre o *emocional* e o *intelectivo*. É nesse sentido que diferem *Estilística* (que estuda a língua afetiva) e *Gramática* (que trabalha no campo da língua intelectual). Uma não é a negação de outra, nem uma tem por missão destruir a outra, com orientação científica, tem podido construir. Ambas completam no estudo dos processos do material de que o gênero humano se utiliza na exteriorização das idéias e sentimentos.

Em relação à Estilística e à Retórica, Bechara (1992: 347-348) também apresenta seu ponto de vista:

Tem-se apresentado a Estilística também como a negação da antiga Retórica que predomina ainda na crítica tradicional do estilo com suas múltiplas indagações literárias, históricas, sociais, filosóficas e tantos outros domínios que na obra se espalham através do temperamento e atitude do escritor. Cabe aqui recordar as justas considerações de Amado Alonso<sup>38</sup> “... a estilística não pretende petulantemente declarar caduca a crítica tradicional; reconhece seu alto valor e aprende nela; sabe que na análise de obras de arte nem tudo termina com o prazer estético e que há valores culturais, sociais, ideológicos, morais, enfim, valores históricos que não pode nem quer desprezar. E com a mesma se vê o que pretende e o seu valor: completar os estudos da crítica tradicional fazendo agora entrar um aspecto que estava menosprezado. E não apenas mais um aspecto, senão o aspecto básico e específico da obra de arte, o que dá valor a todos os outros. Por isso a estilística, sobre estudar temas novos, continua estudando com igual amor todos os velhos, apenas o faz do seu ponto de vista. Por exemplo, sempre se estudaram as fontes de um autor ou de uma obra de arte, ou – o que vale mesmo – a origem das idéias dominantes em um período literário. Porém realizou-se isso por interesse histórico, para fixar procedências. Este é o ponto de chegada da crítica tradicional. Para a estilística é o ponto de partida, e a si pergunta: que fez meu autor ou minha época com estas fontes? Para usar a velha comparação: estudando o mel, a crítica tradicional estabelece em que flores e de que campos extraiu a abelha; a estilística se pergunta: como resultou este produto heterogêneo com todas as suas procedências, qual é a alquimia, que originais e triunfantes intenções lhe insuflaram vida nova? Ou voltando à comparação da estátua: a crítica tradicional estuda as canteiras donde procede o mármore; a estilística, que é que o artista fez com ele”.

Quanto à produção de texto, na década analisada, o estudo sempre se iniciava pela descrição. Sabe-se que nos colégios confessionais, os temas, representados pela produção de cartas e de composições, eram de cunho moral e religioso, prática comum na educação feminina.

A “Arte Literária”, presente no programa deste ano, pode ser observada na composição de textos, no estudo da poesia e nas figuras de linguagem. Quanto à questão da

---

<sup>38</sup> *Matéria y Forma en Poesía*, 103-104. In: Bechara, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa – cursos de 1º e 2º graus*.

“Arte” em relação ao vernáculo, Elia (1963:117) divide a história dos estudos gramaticais brasileiros em dois períodos: o vernaculista, de 1820 a 1880 e o científico, de 1880 em diante.

No período vernaculista, a gramática era considerada uma “arte”, conceituação proveniente do modelo grego-latino. *Ars*, segundo a metafísica de Aristóteles, significa ofício; artesão é aquele que tem a habilidade de fazer algo e conhece as coisas, não pelas causas, mas pelos efeitos. A obra de Dionísio foi chamada por ele de arte gramatical, por ser prática e não especulativa. Sobre esta questão, Fávero (2001, p. 61-62) comenta que:

A Gramática, a Retórica, a Poética, a Lógica, a Geometria, a Aritmética e a Astronomia são artes; a Matemática e a Física não o são, pois seu objeto é o necessário e elas não são instrumentais. Essas sete artes (as Artes Liberales = dignas dos homens livres) constituíram, durante séculos, o currículo escolar; nas escolas medievais eram elas ensinadas, especialmente a gramática, a retórica e a dialética, o “trivium”.

Mais do que *Artes Liberales*, durante a Idade Média Monástica, a gramática era considerada a arte por excelência, tão importante que, para alguns letrados, essa importância era tida como excessiva. Arte de gramática ou arte gramatical, deve ser entendida como conjunto de regras ou livro, ou ainda, atividade prática.

Quanto ao ensino do vernáculo, esses colégios seguiam os modelos clássicos de bem falar e escrever. Na Antigüidade clássica, a gramática era definida como Arte, definição encontrada na introdução da *Grammatica Philosophica*, de Soares Barbosa, datada em 24 de junho de 1803 e publicada na sexta edição em 1823, que diz: “A Grammatica, pois, não é outra coisa, segundo temos visto, senão a arte que ensina a pronunciar, escrever e falar correctamente qualquer língua...” (BARBOSA, 1875, p. X).

Mesmo com as inovações das correntes científicas, que tomavam conta da Europa e fixavam suas raízes em território nacional, os autores das grandes obras gramaticais, na década de 40, ainda serviam de modelo para o ensino da língua portuguesa nas instituições confessionais de ensino do país.

É importante salientar que até a década de 60 do século XIX, as gramáticas possuíam conteúdos muito parecidos, visto que seguiam os pressupostos da Gramática Geral ou Filosófica. A partir da década de 70 do século XIX, surgiu a gramática histórico-comparativa, e na década de 80, do mesmo século, os estudos da língua sob a vertente científica, com Júlio Ribeiro como precursor dessas novas tendências.

Em relação ao estudo da sintaxe e do léxico, Ali (1927: 7) faz uma reflexão:

A sintaxe considera a oração ou proposição como um todo, e as palavras que a constituem como termos essenciais ou secundários da proposição. O que em lexeologia a análise sintática é substantivo, como termo de oração é sujeito ou objeto; o que lá se classifica como verbo, por denotar ação ou estado, na oração faz papel de predicado e chama-se predicado; o que num caso se denomina adjetivo, no outro, atendendo a função oracional, é atributo ou predicado. Não obstante esta palpável diferença entre a lexeologia e a sintaxe, há contudo vários fatos gramaticais cuja classificação é litigiosa, reinando dúvidas entre as maiores sumidades da lingüística sobre se devem vir compreendidos no estudo dos vocábulos ou lexeologia, ou se devem fazer parte da sintaxe.

Relatos de ex-alunas do Colégio Sion confirmam que os professores de Língua Portuguesa não seguiam nenhuma gramática, o que lhes proporcionava liberdade para adaptar diferentes obras e autores em suas aulas, porém, o ensino das regras e da análise lógica permanecem o mesmo em todo o programa.

No período analisado, a única modalidade utilizada era a norma padrão, não havia preocupação em mostrar que havia outras modalidades, adequadas a diferentes situações de comunicação.

Atualmente, os falantes possuem conhecimento da variante que utilizam, de modo que qualquer avaliação que tenha como fundamento medir o conhecimento por meio do domínio da norma padrão, é falha. A função da escola é ensinar a modalidade escrita padrão da língua, mas também ensinar que existem outras modalidades.

No programa de 1944, o estudo do texto literário pode ser observado nas composições de diferentes gêneros, que seguiam os padrões da gramática prescritiva.

Um texto bem elaborado é aquele que conjuga a produção de sentenças corretas e a transmissão de mensagens significantes na interação (Marcuschi, 2005). Assim, na produção de textos, os fatos sociais também devem ser considerados. Para Marcuschi (2005, p. 24), *o texto é como uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual*, diferente do discurso, que não possui materialidade lingüística.

Verifica-se que os temas escolhidos para a leitura estavam sempre ligados à formação do cidadão, fato que refletia o pensamento pedagógico e iluminista existente no período. Sobre esta questão, Gonçalves (2007, p. 45) descreve que:

A nova orientação dada para o indivíduo, como participante na construção de seu espaço e do espaço coletivo, orientou os rumos educacionais, portanto, o novo pensamento, referente às necessidades formadoras, far-se-ia presente nos programas de ensino.

A norma normativo-prescritiva era utilizada nos colégios católicos, uma vez que defendiam a bandeira do “purismo” da língua. A mudança dos padrões lingüísticos através de atividades que desenvolvessem a criatividade e a reflexão, comprometeria o comportamento tradicional e o “purismo” da alma feminina.

#### **Ano: 1945**

Em 1945, os programas de português cuidam essencialmente do estudo da morfologia, reflexo da prioridade da palavra em relação à frase e ao texto. Essa tradição gramatical pode ser explicada por estar alicerçada na escrita dos grandes autores e no uso formal da língua pela elite aristocrata e burguesa reproduzida pela escola. Segundo Bordieu e Passeron (1982, p. 119-150):

As mesmas relações unem, nas situações históricas mais diferentes, a cultura das classes dominantes e a pedagogia tradicional ou, mais precisamente, as relações de afinidade estrutural e funcional que ligam o sistema de valores de toda classe

privilegiada aos sistemas escolares tradicionais que são destinados à reprodução, de maneira legítima, da cultura legítima.

A gramática normativa, herdada dos grandes autores gregos, como Dionísio da Trácia (século II a.C.), tem como característica preservar a tradição de uma cultura erudita por meio da linguagem. Sobre esta questão, Mattos e Silva (2005, p. 16-17) comenta:

Em face do grande número de usos de uma comunidade lingüística que os gramáticos-filósofos racionalistas conheciam, devia-se realizar, obrigatoriamente, uma escolha, tornar operacional a codificação do “uso exemplar”, que não seria apanágio da maioria dos locutores, mas sim de uma elite da comunidade lingüística.

Esse recurso da normatização ainda é presente nas gramáticas da nossa língua.

Quanto à morfologia ou estudo da formação dos vocábulos, presente neste programa, Silveira Bueno (1956: 94) compara a palavra com as partes do corpo humano:

*A morfologia* tem por objeto próprio o estudo da palavra como um todo que se pode resolver em partes constitutivas. Assim como no estudo do corpo humano é o homem tomado em seu todo e depois distribuído em órgãos e partes essenciais que a mão divina reuniu, com suma sabedoria na formação do ser superior, também na arte da linguagem consideramos a palavra em sua formação íntima e lhe separamos as partes que a compõem a fim de que o nosso entendimento compreenda o sábio mecanismo dessa formação.

Para Silveira Bueno, a junção de todos esses elementos constitui o vocábulo, a palavra, o termo; a parte da gramática que trata deste estudo é chamada de morfologia.

Neste programa, a produção de texto e a literatura aparecem desvinculadas do ensino da gramática. Acredita-se que os textos eram utilizados para fins de leitura e como modelos para se produzirem novos textos. As atividades de correção textual fundamentavam-se na reescritura dos mesmos, de modo que não passavam de exercícios de cópia.

Nesse momento, é importante salientar a importância da Escola Nova na educação brasileira, enquanto fenômeno social. A geração dos pioneiros defendia a

implantação de um sistema único de ensino, capaz de atender democraticamente à necessidade de todos, ricos e pobres, e acabar com as diferenças no sistema educacional do país. Sobre esta questão, Teixeira (1932: 199) faz uma reflexão:

Crianças, filhas de intelectuais ou de homens educados e ricos, com um ambiente doméstico e social avançado, rodeadas de livros, de revistas, de sugestões de toda ordem para lerem, aprenderem por si e assim se educarem, a elas não será de admirar que baste a escola complementar à ação do lar, tomando a si apenas a tarefa de iniciá-los nos segredos da leitura, da escrita e dos cálculos simples. O mais fará a educação própria de casa. (...) As crianças de elevado padrão de vida são as crianças exceção, privilégio de uma pequena minoria. A criança do povo só tem a escola, nem livros, nem, o que é pior, a necessidade de leitura.

O movimento escolanovista lutava pela melhoria do ensino público, a fim de que a maioria da população brasileira tivesse acesso à mesma qualidade de educação existente nos colégios privados.

Quanto ao ensino do vernáculo, evidencia-se que a escolha dos conteúdos de português estava associada ao modo como a educação feminina era transmitida nos colégios católicos. Os textos lidos e produzidos, literários ou não, tinham em comum temas ligados à moral, à família e à religiosidade. Uma moça da sociedade, futura mãe e esposa, não poderia ter idéias próprias ou ir além dos preceitos impostos socialmente. Esse programa demonstra as características de um momento sócio-cultural vivido pelas mulheres. Os textos deveriam ser “copiados” e não “produzidos”, assim como o comportamento das jovens. Partilhamos da opinião de Possenti (2006, p. 49) quando diz:

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula.

O trabalho com a produção de texto seguia padrões pré-fabricados, presos a uma tradição que não se justifica apenas pelo fato de ser “tradição”, mas que, de certo modo,

marcaria e comprometeria a atividade pedagógica das alunas, futuras professoras de ensino primário e, por conseqüência, a formação de seus alunos.

Seria mais eficaz se, naquela época, a prática da leitura e da escrita seguissem uma espécie de lei: “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 2006, p. 47). O domínio de qualquer língua é resultado de atividades contextualizadas e não isoladas, de modo que a escola deveria proporcionar ao usuário da língua estratégias para que ampliasse sua competência lingüística e discursiva, bem como sua compreensão da realidade, suscitando-lhe formas concretas de participação social como cidadão, através do uso da linguagem. Sobre esta questão, Silveira Bueno (1956: 30-31) comenta:

(...) dentro de certa e necessária mobilidade, poderá a gramática ser o reflexo da língua viva do país. Do contrário, continuará a ser aquilo de que já lamentava, na França, o insigne Brunot: “Apesar dos descobrimentos da lingüística moderna, o conceito fundamental não mudou. A idéia de que a língua está fixada continua de pé, na sua falsidade secular... Por toda parte obstáculos de teia de aranha atravancam as avenidas por onde o uso avança, soberano, irresistível. Em lugar de uma lei de vida, dum código maleável, adaptado às necessidades diárias, imprime-se um mandato de polícia, cheio completamente de proibições, de restrições, de sofismas, sobre os quais vigiam alguns delegados de boa vontade, que crêem salvar a “tradição nacional”<sup>39</sup>.

Neste programa, os conteúdos aparecem descritos de forma desordenada, uma vez que não há separação entre morfologia, sintaxe, semântica e produção de texto. Verifica-se, ainda, que os conteúdos são vagos, pois não se sabe, ao certo, que tipo de análise gramatical era feita, quais pronomes eram estudados (pessoais, oblíquos, do caso reto...) e que definições e diferenças eram essas. O que se pode afirmar é que os temas religiosos continuavam presentes nas produções de texto.

É importante ressaltar que, nos programas anteriores, a quantidade dos conteúdos é superior aos escolhidos para esse mês, o que reafirma a idéia de que os conteúdos não seguiam um padrão de organização, era tudo misturado, não havia ligação entre as partes

---

<sup>39</sup> As atualizações ortográficas foram feitas pela autora.

ensinadas. Seria mais adequado se fossem divididos de modo igual para não sobrecarregar as alunas.

O programa de 1945 apresenta o item *influência da língua tupi no português do Brasil*. Esse tipo de atividade realizava-se somente no léxico, para mostrar as influências da língua indígena através do estudo dos topônimos, dos nomes de lugares e de pessoas.

A norma normativo-prescritiva ou variedade culta, representada através dos textos dos grandes escritores, continuava a prevalecer no bom uso das elites e no ensino das alunas dos colégios confessionais. Essa norma, que ainda hoje perdura, merece uma reflexão de Travaglia (2002, p. 101):

O ensino da gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento.

Desse modo, observa-se que o ensino da língua portuguesa nas instituições escolares pouca coisa mudou. O uso da gramática normativa prevalece sobre a gramática reflexiva<sup>40</sup>. Aprender português, atualmente, ainda significa aprender uma porção de regras.

Os colégios católicos femininos, como descrito no capítulo II, seguiam os modelos de educação da França aristocrática. Assumiam uma postura que provinha das tradições do bem falar e escrever copiados dos franceses. Sobre esta questão Lothar (1983, p. 133) comenta:

A forte posição que sustenta a noção de ‘bom usage’ na consciência francesa, nunca foi seriamente abalada. Desde esse tempo a norma existe, ‘le bom usage’, como tal é incontestado; a idéia de um comportamento lingüístico exemplar faz parte integrante

---

<sup>40</sup> Segundo Travaglia (2002, p. 33), a gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências lingüísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

de um comportamento social exemplar que serve de orientação; e de sua realização depende sempre muito amplamente o prestígio social em França. A preocupação do 'bien parler' é motivada essencialmente pelo prestígio social.

Imitar modelos franceses fazia parte do contexto da época, principalmente nos colégios confessionais que importavam esse tipo de educação. Tal comportamento poderia ter sido alterado com as influências positivistas, porém nem a Igreja, nem a sociedade patriarcal, permitiram que o pensamento inovador modificasse o comportamento das mulheres. A racionalidade das regras impostas aos falantes permaneceu intacta até a primeira metade do século XX.

Neste programa, verifica-se, ainda, que o trabalho de produção textual é direcionado à produção de cartas. Nesse sentido, Stella (2006, p. 47) descreve que:

[...] o século XIX é marcado por uma grande circulação de cartas em decorrência tanto da popularização da escrita com a massificação da alfabetização e a melhora nos processos de distribuição da correspondência, quanto da crença expressa nos manuais epistolares, muito em voga então, de que a carta substitui a conversa cotidiana com a vantagem da não necessidade da proximidade física dos interlocutores. A correspondência no século XIX e início do XX adquire funções variadas e imediatas em substituição ao diálogo direto entre os participantes de uma interação.

Esse comportamento de não manter relações próximas de amizade, que havia no final do século XIX, perdurou até a década de 40 do século XX, em especial no dia-a-dia do Colégio Sion. Segundo o relato de ex-alunas, durante o intervalo das aulas era proibido dialogar com as colegas, muitas vezes comunicavam-se por meio de bilhetes e cartas. O Universo Sionense não permitia intimidades, nada poderia ser feito longe dos olhos e ouvidos das religiosas.

**Ano: 1946**

Em 1946, observa-se o estudo da sintaxe nos *Lusíadas*, atividade comum nos textos literários, porém não convém ao texto poético ser objeto de análise sintática, uma vez que a poesia possui sua própria estrutura, aquém de qualquer análise prescritiva. Sobre esta questão, Silveira Bueno (1956: 6) apresenta seu ponto de vista:

(...) qual foi o seu martírio maior nas aulas de português? Por que detesta “Os Lusíadas”? A resposta não pode deixar de ser a mesma: O meu maior martírio, quando estudante, foi a análise lógica! Detesto Camões porque me obrigaram a lhe estraçalhar as estrofes, a desconjuntar os versos, a revolver os cantos à procura da ordem direta, à procura da oração principal! Nunca me mostraram as belezas do poema; nunca me explicaram como foi que a língua chegou àquela expressão camoniana e como já é tão diversa, hoje, em meus lábios brasileiros!

É fundamental que a análise de um poema seja precedida de possibilidades de leitura, levando em conta o sentido para se chegar à compreensão do texto. A primeira das leituras é a rítmica; esta leitura permitiria, às vezes, a paráfrase do texto, tudo como preparativo para uma análise. Nesta, buscar-se-ia o assunto e seu eixo, o tema, os motivos, os “porquês”, procurando as razões disto ou daquilo que foi expresso pelo poeta, e ainda, a significação humana da poesia, a posição do “eu” lírico diante da vida. Em relação à análise lógica do texto poético, Bosi (1993, p. 24) faz uma reflexão:

[...] mesmo a poesia mais primitiva, do esconjuro à palavra ritual e à narração mítica, já exhibe todas as estruturas diferenciais da série fonológica, da morfologia, da sintaxe (atribuição, predicação...).

O discurso, quando fiel à lei interna de análise lógica, ultrapassa a união sincera e amorosa com a fantasia, descaracterizando a subjetividade do texto. Fazer análise de poemas era uma prática constante nas atividades de todos os colégios do país, tarefa que mascarava a profundidade do texto e a criatividade dos alunos.

A atividade de correção de frases aparece neste programa, mas o que, de fato, poderia ser considerado “erro” lingüístico?

Para a gramática tradicional, erro é tudo aquilo que foge à norma culta. Os exemplos de bom uso da linguagem são sempre ideais, porém a língua não é e nunca será uniforme, há mudanças de padrão que ocorrem através da história; há também as variedades populares, regionais e cultas. Assim, esse tipo de atividade não caberia, simplesmente, por ser uma tarefa de repetição de regras e normas impostas por uma sociedade elitista e preconceituosa.

Sobre estas questões, Silveira Bueno (1956: 30) comenta:

(...) A gramática, embora seja ciência de caráter conservador, baseando-se, porém, na observação dos fatos de linguagem, não pode permanecer estacionária, não pode imobilizar-se, mas, ao contrário, deve transformar-se, deve acompanhar as modificações da língua, como consequência exata desse organismo vivo e em perenes transformações. Certas regras, que se baseavam em determinados fatos da expressão camoniana, hoje desaparecidos da moderna expressão idiomática, não poderão continuar no quadro geral das exigências atuais, mas, quando muito, na parte histórica, servindo de explicação a reminiscências que ainda remontem no falar moderno. As novas modalidades da língua, que já foram documentadas por obras literárias, que já conseguiram a aceitação da coletividade, deverão entrar para o comum do ensino gramatical.

Não eram todos os gramáticos, mas alguns, como Silveira Bueno, já tinham consciência de que a língua não era uniforme e que o ensino do português por meio de análise lógica, deveria ser revisto.

Neste programa, há evidências de que o professor tenha feito uso da gramática histórico-comparativa quando fala em “estilos através da história”, presente no item 5 do mês de agosto, fato que nos remete à gramática de Júlio Ribeiro (1913, p. 20 apud FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 130), quando diz:

Nós temos mais de estudar as formas várias porque passou a nossa língua, temos de comparar essas formas com a forma atual, para que melhor entendamos o que esta é e como veio a ser o que é. Não nos basta usar a linguagem; é mister saber o que constitui a linguagem e o que nos importa ela. O estudo da linguagem diz-nos muito sobre a natureza e sobre a história do homem. Como a linguagem é o instrumento e

o meio principal de operações da mente, claro está que não podemos estudar operações e a sua natureza sem um conhecimento cabal da linguagem.

È fundamental descrever que o Compêndio de Julio Ribeiro, precursor do movimento cientificista, passou a fazer parte dos programas de ensino a partir da década de 80, do século XIX. Nesse sentido, Fávero & Molina (2006, p. 45) comentam:

A 'Gramática Portuguesa' de Júlio Ribeiro (1881) foi a divisora de águas. Embora houvesse quem afirmasse que ela, na realidade, apenas trasladava em Língua Portuguesa muitos dos dizeres de Mason (1877), foi a primeira a comparar a língua com as espécies humanas. Citando a obra de 'Le Darwinisme', de Émile Ferrière, Júlio Ribeiro comparou as línguas às espécies vivas que nascem, crescem, desenvolvem e morrem [...].

No programa de 1946, os estudos voltados ao texto, podem ser observados por meio de composições e da literatura portuguesa, em especial o Romantismo, para um estudo mais longo e aprofundado. Nota-se que este movimento literário já havia sido focalizado no programa de abril (I-Juca-Pirama, de Gonçalves Dias).

Os textos literários seguiam os padrões dos autores clássicos e da gramática normativa. Longe de qualquer preconceito, é preciso considerar que o ensino da língua seria mais produtivo se os modelos seguidos fossem textos de diferentes gêneros, como jornalísticos ou científicos, não que os literários não devessem ser ensinados, mas que não fossem considerados os únicos corretos, uma vez que a linguagem coloquial também deveria ser discutida na escola. Muitas produções de autores nacionais, como por exemplo, Carlos Drummond de Andrade e Jorge Amado, seriam consideradas erro, por não seguirem o padrão do bom uso lingüístico e, sim, por representar, em um determinado lugar, a fala de um grupo social ou a cultura de um povo.

Em meados da década de 40, novas gramáticas de cunho filológico e estruturalista passaram a fazer parte do cenário educacional brasileiro, embora o uso da gramática prescritiva permanecesse inalterado nos colégios confessionais.

Este programa apresenta, como já citado anteriormente, o uso da gramática histórico-comparativa, período denominado, segundo Elia (1975), de científico. Para ele, este período compreende, ainda, duas fases: a primeira (1880–1900) consiste no momento de transição entre a implantação de novas idéias sobre o conservadorismo da época anterior; a segunda (1900–1960) possui três gerações: de 1900 a 1920, momento de combate à base normativa de direção vernaculista, representada por Heráclito Graça, Mário Barreto, Pacheco Júnior, Otoniel Mota e Said Ali. A segunda geração, de 1920 a 1940, com autores que seguiram os grandes nomes da filologia portuguesa: Sousa da Silveira, Clóvis Monteiro, Antenor Nascentes e José Oiticica.

Por não adotarem livro didático, os professores utilizavam-se dessas obras para prepararem suas aulas.

### **Ano: 1947**

Em 1947, os conteúdos são os mesmos dos anos anteriores. O que há de inovador é o aparecimento dos termos “etimologia e lexicologia”, expressões ligadas ao bem falar e escrever que reforçam a idéia do uso da norma padrão no ensino da língua portuguesa. Sobre esta questão, Ali (1927: 6) comenta:

A lexeologia não examina os vocábulos um por um, como faz o dicionário. Divide-os em um pequeno número de grupos ou categorias e registra os fatos comuns e constantes e os fatos variáveis e excepcionais. Base desta classificação em categorias é o sentido geral das palavras, números, ações, relações, etc., e daí a divisão em nomes substantivos e adjetivos, pronomes, numerais, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições. Estas categorias subdividem-se na maior parte em diversas espécies. Dentro destas classificações ocupa-se a lexeologia da significação, quer da parte mais ou menos estável do vocábulo, denominada radical ou tema, quer dos elementos variáveis, terminações, sufixos e prefixos, também chamados elementos formativos. (...) O nome de etimologia que algumas vezes se dá a esta parte da gramática, só pode ser entendido em sentido restrito. Por etimologia também se entende a investigação das significações primitivas e a origem de qualquer vocábulo existente em uma língua.

Em relação aos elementos formativos, alguns autores chamam esta parte da gramática de morfologia, porém, para Ali (1927), esta denominação serve melhor à gramática grega ou latina, por possuir um maior número de flexões.

Quanto à etimologia e lexicologia, entende-se que a primeira é o estudo da origem das palavras e a segunda ou, como se escreve hoje, lexicologia, é o estudo do vocabulário ou léxico de uma língua, que tem base no dicionário, mas o sentido da interação lingüística vai além dos enunciados ou falas. Existem outros elementos para construir o sentido, como o conhecimento de mundo por parte do interlocutor, as circunstâncias históricas e sociais que rodeiam o texto, enfim, fatores que formam a situação em que se geram os enunciados. Daí a necessidade da contextualização.

Para a gramática prescritiva, o bom português é aquele encontrado nos grandes clássicos da literatura, o resto é decadência da língua. Travaglia (2002, p. 65) comenta esta questão:

[...] Aqui há vários equívocos. O primeiro é limitar o Português culto à variedade escrita, quando há um Português culto falado. O segundo é ligar o Português culto apenas à variedade literária, quando mesmo na escrita há outras variedades de Português culto. O terceiro é querer que o Português culto seja de épocas passadas.

Esses preconceitos existiam e ainda existem. É preciso abolir a idéia de uso certo ou errado da língua e trocá-la pela idéia de que há um uso adequado ou não-adequado.

Este programa trata, ainda, do estudo da literatura, da sintaxe, da semântica, da fonologia e da produção de texto, que tem uma carga maior de conteúdo. O que há de inovador é a denominação “Concepção moderna de gramática”. Sabe-se que a partir da década de 40 houve uma mudança de paradigma, ainda que timidamente, nos estudos lingüísticos.

Nesse momento, esses estudos produzidos no Brasil começam a ser influenciados pelo estruturalismo, de modo que passam de uma perspectiva histórica e

descritiva, para uma perspectiva estruturalista. Sobre esta questão, Elia (1978, p. 144) comenta:

Para Saussure, a matéria lingüística pode ser estudada de dois pontos de vista diferentes e complementares: o sincrônico e o diacrônico. Sincronicamente, o pesquisador tem diante de si os “estados de língua”, o eixo das simultaneidades; trata-se de um corte transversal da matéria lingüística, que nos mostra como o valor dos elementos depende da posição recíproca que uns mantêm em relação aos outros [...]. Diacronicamente, o pesquisador contempla o eixo das sucessividades, as “fases de uma língua”, o desdobramento dos elementos flagrante num corte longitudinal; aqui não há solidariedade entre os elementos que constituem a matéria lingüística: cada termo pode e deve ser explicado isoladamente.

Saussure entende que a língua é uma espécie de instituição social, coletiva e supra-individual, um meio de comunicação e expressão, um fato histórico-cultural, um sistema de signos.

Quanto ao estudo da literatura, o programa de 1947, retrata os movimentos literários estudados (Escola Clássica, Escola Romântica, etc.), fato que não aparece na maioria dos programas descritos nos anos e meses anteriores.

Verifica-se, por meio desta análise, que os conteúdos de Língua Portuguesa são fundamentados, basicamente, na gramática normativo-prescritiva. Em alguns momentos, há indícios do uso da gramática histórico-comparativa. Fatores como a quantidade excessiva de conteúdos em alguns meses e a não organização sistemática desses conteúdos são pontos negativos. É importante que haja um equilíbrio entre quantidade e qualidade, da mesma forma que é essencial que haja um percurso a fim de mostrar ao aluno que a língua não é e nunca será uniforme; não há uma forma correta ou errada de se comunicar. O que existem são adequações ou inadequações quanto ao uso da linguagem. Na década analisada, alguns gramáticos, como Silveira Bueno, tinham essa visão de ensino do vernáculo.

Também é importante salientar que as alunas do Sion sabiam e muito a norma padrão, por possuírem uma base educacional que vinha de casa e da escola.

Nos cursos formadores de futuras professoras, do Colégio Sion, o ensino da Língua Portuguesa limitava-se ao Curso Pré-Normal que era direcionado às alunas que não estavam bem preparadas para seguirem a carreira de professoras. Não eram todas as meninas que faziam o Pré-Normal, somente aquelas que apresentavam alguma dificuldade referente às matérias didáticas, próprias do magistério. Porém, há uma questão a ser levantada: mesmo possuindo conhecimento da língua portuguesa, como essas futuras professoras poderiam formar novos professores se não havia aulas de português no Curso Normal? Será que essas aulas não seriam mais produtivas se os programas de português estivessem divididos nos três anos do Curso Normal?

Não se sabe em que o Colégio Sion se baseou para não incluir o português entre as disciplinas de seu Curso Normal. Sabe-se que na época (anos 40) havia conflito entre a escola pública e a escola particular quanto ao sistema e a liberdade de ensino, conflito que se acirrou assim que, em 1947, começaram os trabalhos para uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal lei só saiu em 1961, com o número 4.024.

Nos níveis de ensino da época, o Normal era incluído no Secundário, ao lado do ginásial e colegial, diferenciando-se destes por oferecer formação profissional. Se o curso colegial de então oferecia língua portuguesa, com maior razão o Normal teria de oferecê-la às adolescentes a partir dos 15 ou 16 anos. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, em vigor até 31 de dezembro de 1961), no artigo primeiro, trazia como uma das três finalidades de tal ensino “acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes a consciência patriótica e a consciência humanística”. Essa consciência é formada através do estudo de algumas ciências humanas e da Língua Portuguesa, pois a língua é a pátria e vice-versa, é fator de unidade e identidade nacionais.

## CONCLUSÃO

A pesquisa realizada teve por objetivos o estudo do contexto histórico-social do final do século XIX até a primeira metade do século XX, a partir do qual foi possível compreender as idéias presentes no *corpus* de análise, especificamente nos programas de Língua Portuguesa do Curso Pré-Normal do Colégio Nossa Senhora de Sion, entre 1944 e 1947.

Para alcançar esses objetivos contamos com as propostas da História das Idéias Lingüísticas (Auroux, Fávero e Orlandi), uma vez que se faz importante a reconstrução da mentalidade lingüística e histórica, por meio de duas formas de análise: a interna, das marcas lingüísticas; e a externa, do contexto da época.

Em relação às influências sociais, depreende-se que a educação ministrada nos colégios católicos não possuía, apenas, a intenção de instruir, mas de criar um perfil de mulher adequado ao que a Igreja e a sociedade patriarcal estipularam. Esta educação era fundamentada nos moldes da educação francesa: falar francês, cuidar da casa, do marido e dos filhos, tocar piano e saber portar-se socialmente eram atributos que a escola deveria ensinar às moças da oligarquia paulista.

A Igreja Católica não aceitava outro tipo de educação senão aquela imposta nos seus colégios, pois, segundo ela, a educação ministrada pelas demais instituições de ensino poderiam abalar o alicerce da sociedade. Desse modo, não só a educação, mas toda sociedade deveria se submeter às imposições da ditadura católica.

As disciplinas apresentadas nos programas de ensino do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio e do Colégio de Itu, comprovam a influência que o meio externo exercia na educação feminina até a segunda metade do século XX. Até esse momento, as

disciplinas de caráter científico não eram transmitidas às mulheres, para elas, bastava aprender coisas que lhes ornassem o espírito, segundo os preceitos impostos pela sociedade e pela Igreja.

A educação nos colégios confessionais seguia o modelo da educação dos jesuítas, apenas com uma diferença: os padres buscavam formar “homens de escol”, enquanto as religiosas tinham o intuito de formar meninas na prática da virtude, como convém a uma moça de família – mas o objetivo primordial desses colégios era, na verdade, angariar maior número de cristãos, ou seja, cristianizar a sociedade para que não ocorresse no Brasil, o que ocorrera na França: o esfacelamento da Igreja Católica. Dessa forma, disciplinas como teologia e filosofia faziam parte do currículo dos meninos; obras de gosto, literatura, religião e francês, eram ensinadas às meninas.

As novas teorias educacionais, de cunho iluminista, assombravam a Igreja, pois pregavam que não mais haveria uma verdade única e sim verdades humanas, construídas pelo homem por meio da ciência e do raciocínio. Posicionar-se a favor dessas teorias era assumir uma postura contrária à da Igreja Católica, de modo que a Igreja instrua a população a ir contra a modernidade e o iluminismo.

Muitas Instituições educacionais católicas instalaram-se no Brasil, mas duas instaladas na cidade de São Paulo eram as preferidas pelas moças da alta sociedade: o Colégio Nossa Senhora de Sion e o Colégio das Cônegas de Santo Agostinho (Colégio *Des Oiseaux*). Por meio do requinte e sofisticação herdados dos melhores colégios da Europa (principalmente os franceses), esses dois estabelecimentos de ensino por muito tempo educaram as jovens da sociedade paulista, representando saber e elegância. As meninas educadas nessas instituições pertenciam a um grupo seletivo encarregado de preservar e transmitir valores.

Já nas décadas de 20 e 30 do século XX, com o Governo de Getúlio Vargas, ocorrem algumas mudanças com a criação do Ministério da Educação para proporcionar à população o mesmo ensino ministrado nos colégios privados. Surge então a Escola Nova com o seu Manifesto em 1932, pregando os princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola.

Apresentaram-se, a seguir, os programas dos exames de português em um quadro sinótico entre os anos de 1944 e 1947, e a análise desses programas utilizando gramáticas da época e também modernas.

Seguindo a metodologia da História das Idéias Lingüísticas, e os objetivos propostos, a análise dos programas revelou as características do ensino nas escolas confessionais ajudando a entender a importância dessas escolas para a sociedade oligárquica paulista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALI, Manuel Said. *Grammatica Secundaria da Língua Portuguesa*. 3ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1927.
- ANÍZIO, Pedro (Mons.). Tratado de pedagogia. 1933, p. 19-20. In: MANOEL, Ivan Aparecido. *Igreja e Educação feminina: os colégios das Irmãs de São José de Chamberry (1859-1919)*. 1989. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989. p. 226.
- ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. A educação brasileira no Período Republicano. In: BREJON, Moysés (Org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras*. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 59.
- AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: UNICAMP, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Histoire des idées linguistiques*. I-Paris: Pierre Mardaga Editeur, 1989.
- AZEVEDO, Fernando (Org.). *A reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao Governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Rio de Janeiro, 1932.
- BARBOSA, Jeronymo Soares. *Gramática Filológica da Língua Portuguesa*. Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências, 1822.
- \_\_\_\_\_. *Grammatica Philosophica de Língua Portuguesa*. 6. ed. Lisboa: Tipographya da Academia Real de Sciencias, 1875.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa – Cursos de 1º e 2º Grau* (Com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira e no último acordo ortográfico). Companhia Editora Nacional, 1992, 34ª edição.
- BOSI, Alfredo, 1936. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1993.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. Tradição erudita e conservação social. In: \_\_\_\_\_ . *A reprodução; elemento para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio: Francisco Alves, 1982. p. 119-150.
- BRAUDEL, Ferdinand. *Gramática das Civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BREJON, Moyses. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BURKE, Paul. *A escrita da história*. São Paulo: UNESP, 1992a.
- \_\_\_\_\_. *A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales (1929 – 1989)*. São Paulo: UNESP, 1992b.
- CAPANEMA, Gustavo. Conferência proferida por ocasião do Centenário do Colégio Pedro II, 2 dez. 1937. In: CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. *Vestígios do Tempo: Memórias de Mulheres Católicas (1929/1942)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995. p. 105.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. 15. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARR, Edward Hallett. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. *Vestígios do Tempo: Memórias de Mulheres Católicas (1929/1942)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Memórias e Sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHERVEL, André. *Histoire de la Grammaire Scolaire*. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1977.
- CHEVALIER, Jean-Claude. A Língua. In: GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). *História: Novos Objetos*. 4. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1995. p. 84.
- ELIA, Silvio. *Ensaio de Filologia e Lingüística*. São Paulo: Grifo, 1975.

- ELIA, Silvio. *Orientações da lingüística moderna*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1978. (Lingüística e filologia).
- FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. *As concepções lingüísticas no Século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucena, 2006.
- \_\_\_\_\_. História das Idéias Lingüísticas: Origens, Método e Limitações. *Revista da ANPOLL*, nº 16, São Paulo: Humanitas, 2004. p. 131-146.
- \_\_\_\_\_. “Gramática é a Arte...” – In: *História das Idéias lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional*. MT: UNEMAT Editora, 2001.
- FEBVRE, Lucien. Combates pela História. Lisboa: Presença, (s/d), p. 40. In: FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. *As concepções lingüísticas no Século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucena, 2006. p. 20.
- GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. Vitrines de Saberes: Os Colégios Católicos no Início do Século XX. In: UTSUMI, Miriam Cardoso (Org.). *Entrelaçando Saberes: contribuições para a formação de professores e as práticas escolares*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2003. p. 23.
- GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- GONÇALVES, Márcia Filomena. Os programas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II: uma orientação para o ensino secundário. São Paulo, 2007. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GURIÊVITCH, Aaron. *A síntese histórica e a Escola dos Anais*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo; EDUSP, 1972.
- \_\_\_\_\_. A instrução popular no Brasil antes da República. In: MOYSÉS, Brejon (Org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 37-51.

- HORTA, Paula (Org.). *História da cidade de São Paulo: a cidade na primeira metade do século XX – 1890 – 1954*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v. 3.
- KUHN, Thomas Samuel. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LACERDA, Carmem de Faro. Nossa formação sionense. *Reminiscências*, v. 2, 1980, p. 83. In: CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. *Vestígios do Tempo: Memórias de Mulheres Católicas (1929/1942)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995. p. 130.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. Livraria Acadêmica, 5ª edição (revista e aumentada), Rio de Janeiro, 1968.
- LOCKE, John. An essay concerning human understanding, apud MALLINSON, Vernon; LOCKE, Jonh. In: CHATEAU, Jean. (Org.) *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. p. 135.
- LOTHAR, Wolf. La normalization du langage em France. In: BÉDARD, E.; MURAI, Jean-Claude. (Orgs.) *La norme linguistique*. Quebec, Paris. Le Robert, 1982.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 446; 444, 445; 446, 447; 461.
- MANOEL, Ivan Aparecido. *Igreja e educação feminina: os colégios das irmãs de São José de Chamberry. 1859 – 1919*. 1989. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. *Igreja e educação feminina (1859-1919). Uma face do conservadorismo*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista; Prismas, 1996.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Família, mulher, sexualidade e Igreja na história do Brasil*. São Paulo: Loyola; Cehila; Cedhal, 1993. Apresentação 7 – 10.

- MARCUSCHI, Luis Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*” In: DIONÍSIO, Ângela ET alii. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARTINS, José de Souza. O migrante brasileiro na São Paulo estrangeira. São Paulo: Paz e Terra. In: HORTA, Paula (Org.). *História da cidade de São Paulo: a cidade na primeira metade do século XX – 1890 – 1954*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 179. v. 3.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a Língua que se ensina*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MENDES, José M. Amado. *A história como Ciência – Fontes, Metodologia e Teorização*. 3. ed. Coimbra: Coimbra, 1993.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*. São Paulo: Nacional, 1936. 3 v.
- MOLINA, Márcia Antônia Guedes. *Um estudo descritivo-analítico da Grammatica Expositiva (Curso Superior) de Eduardo Carlos Pereira*. Tese (Doutoramento em Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2004.
- NABUCO, Joaquim. *Minha formação*. Paris: H. Garnier, 1900.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária/Edusp, 1974.
- NEDELL, Jeffrey. *Belle Époque Tropical: Sociedade e Cultura de Elite no Rio de Janeiro na Virada do Século*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da Legislação de ensino*. Rio de Janeiro: Romanitas Livraria Editora, 1972. v. III, t. 1.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli; GUIMARÃES, Elisa. Identidade Lingüística. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Língua e Cidadania*. Campinas: Pontes, 1996. p. 09-15.
- \_\_\_\_\_. Formação de um espaço de Produção Lingüística: a Gramática no Brasil In: \_\_\_\_\_ (Org.). *História das Idéias lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional*. MT: UNEMAT Editora, 2001. p. 16.
- \_\_\_\_\_. *Língua e Conhecimento Lingüístico – Para uma História das Idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

- PARANHOS, José Maria da Silva. Cartas ao amigo ausente. In: HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo; EDUSP, 1972. p. 234.
- PEETERS, Madre Francisca; COOMAN, Madre Maria Augusta. *Educação: História da Pedagogia*. 1936, p. 149. In: MANOEL, Ivan Aparecido. *Igreja e educação feminina: os colégios das irmãs de São José de Chamberry. 1859 – 1919*. 1989. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989. p. 209.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- PRIORE, Mary Del (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Política e poder público na cidade de São Paulo: 1889 – 1954*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 15; 27, 28; 37, 38. In: HORTA, Paula. *História da cidade de São Paulo: a cidade na primeira metade do século XX – 1890 – 1954*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v. 3.
- REIS, José Cezar. *A História entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1996.
- RIO, Maria Aparecida Rollo Montero Del. *O curso comercial do Colégio Stella Maris de Santos (1928-1938): uma reconstrução histórica*. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. p. 40-41.
- RODRIGUES, Leda Maria Pereira. *A instrução feminina em São Paulo: subsídios para sua história até a proclamação da República*. São Paulo: Sedes Sapientae, 1962.
- ROQUETE, José Inácio. Seleta Francesa, 1854, p. I. In: MANOEL, Ivan Aparecido. *Igreja e educação feminina: os colégios das irmãs de São José de Chamberry. 1859 – 1919*. 1989. Tese (Doutorado em História)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989. p. 198.
- SALIBA, Elias Thome. Mentalidades ou História Socicultural: A Busca de um Eixo Teórico para o Conhecimento Histórico. *Margem*, São Paulo: Educ, Puc, nº 1, 1992, p. 35.

- SAVIANI, Demerval. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SILVEIRA BUENO, Francisco. Estilística Brasileira – o estilo e a sua técnica. São Paulo: Saraiva, 1964.
- \_\_\_\_\_. Gramática Normativa da Língua Portuguesa – curso superior. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1956.
- SNYDERS, Geogers. Os séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Orgs.). *Tratado das Ciências Pedagógicas*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1977, p. 271.
- STELLA, Paulo Rogério. *Ordem? Qual ordem? A circulação de valores em um arquivo de correspondência de um grupo escolar (1905-1911)*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SWIGGERS, Pierre. *Histoire de la pensée linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRINDADE, Etelvina Maria. Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República. *História: Questões & Debates*, n. 20/1. Curitiba, APAH, jul./dez. 1990, p. 23.
- TRINDADE, Liana Salvia. O negro em São Paulo no período pós-abolicionista, 1990, p. 109. In: HORTA, Paula (Org.). *História da cidade de São Paulo: a cidade na primeira metade do século XX – 1890 – 1954*. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 101-119. v. 3.
- UTSUMI, Miriam Cardoso (Org.). *Entrelaçando Saberes: contribuições para a formação de professores e as práticas escolares*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2003.
- VERÍSSIMO, Érico. O tempo e o vento – O continente, v. I. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WERNET, Augustin. *A Igreja paulista no século XIX*. São Paulo: Ática, 1987.

### **Legislações:**

Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasília, DF, 2007.

Portaria nº 996, de 2 de outubro de 1951. Brasília, DF, 1951.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934.

Constituição do Estado Novo, 10 de novembro de 1937.

### **Outros documentos:**

Caderneta Escolar de Maria Regina Junqueira de Azevedo, Gymnasio Notre Dame De Sion. São Paulo, 1936. p. 3.

### **Depoimentos:**

AZEVEDO, Maria Regina Junqueira de. *Colégio Sion*: depoimento [set. 2006]. Entrevistador: Ana Paula Sapaterra. São Paulo, 2006. MC-30, M-607 (60 min).

BOURROUL, Maria Éster. *Colégio Sion*: depoimento [out. 2006]. Entrevistador: Ana Paula Sapaterra. São Paulo, 2006. MC-30, M-607 (60 min).

REZENDE, Helena de Azevedo. *Colégio Sion*: depoimento [set. 2006]. Entrevistador: Ana Paula Sapaterra. São Paulo, 2006. MC-30, M-607 (60 min).