



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ADALUCAMI MENEZES PEREIRA GONÇALVES

**MEMÓRIA, FÉ E PEDAGOGIAS VICENTINAS: A PRESENÇA DO IDEAL DE
EDUCAÇÃO CRISTÃ DO SÉCULO XIX NA VIDA DAS ALUNAS DO COLÉGIO DA
IMACULADA CONCEIÇÃO DA DÉCADA DE 1950**

FORTALEZA – CE

2020

ADALUCAMI MENEZES PEREIRA GONÇALVES

MEMÓRIA, FÉ E PEDAGOGIAS VICENTINAS: A PRESENÇA DO IDEAL DE
EDUCAÇÃO CRISTÃ DO SÉCULO XIX NA VIDA DAS ALUNAS DO COLÉGIO DA
IMACULADA CONCEIÇÃO DA DÉCADA DE 1950

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

FORTALEZA - CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G824m Gonçalves, Adalucami Menezes Pereira.
Memória, fé e pedagogias vicentinas : a presença do ideal de educação cristã do século XIX na vida das alunas do Colégio da Imaculada Conceição da década de 1950. / Adalucami Menezes Pereira Gonçalves. – 2020.
201 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

1. CIC. 2. Filhas da Caridade. 3. Educação. 4. Década de 1950. I. Título.

CDD 370

ADALUCAMI MENEZES PEREIRA GONÇALVES

MEMÓRIA, FÉ E PEDAGOGIAS VICENTINAS: A PRESENÇA DO IDEAL DE
EDUCAÇÃO CRISTÃ DO SÉCULO XIX NA VIDA DAS ALUNAS DO COLÉGIO DA
IMACULADA CONCEIÇÃO DA DÉCADA DE 1950

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

Aprovada em 05/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Helena Carvalho Holanda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Zilda Maria Menezes Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais, Iran e Imaculada,
inspirações para o meu caminhar e os
motivos de eu não esmorecer.

AGRADECIMENTOS

Uma tese não é escrita apenas pelas mãos de seu(sua) autor(a). Trata-se de um texto construído com a ajuda direta ou indireta de pessoas que auxiliam de maneiras diversas, para que a pesquisa possa ser uma fonte satisfatória de conhecimentos à vida acadêmica. Sendo assim, é preciso agradecer.

Ao professor Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá, orientador desta pesquisa e fonte de profundo conhecimento para este trabalho. Obrigada, professor, pelos saberes compartilhados, por entender minhas ausências nos momentos de muitas demandas da vida profissional, pela paciência em me mostrar os caminhos, por ter confiado no projeto desta tese quando ele era ainda tão ingênuo, por iluminar minhas ideias e ser inspiração para a minha vida acadêmica.

À professora Dr.^a Patrícia Helena Carvalho Holanda, por tudo que aprendi em suas aulas e nas reuniões da linha, pelas ricas contribuições tanto na primeira quanto na segunda qualificação desta tese, por ser uma coordenadora que está perto da gente e quer nos ver crescer.

À professora Dr.^a Fátima Maria Leitão Araújo, por colaborar com esta tese, por meio de seu vasto conhecimento bibliográfico, de maneira essencial, na primeira qualificação e na segunda.

À professora Dr.^a Zilda Maria Menezes Lima, pela perspicácia de suas observações, na segunda qualificação, que proporcionaram novos olhares para este trabalho.

Ao professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque, pelo conhecimento compartilhado nas aulas, pela entrevista com Maria Luiza Barbosa Coelho (sua irmã e uma das ex-alunas da década de 1950), pelas observações na segunda qualificação desta tese, por sua gentileza natural.

A Sergio Ricardo Magalhães Martins, servidor público da FACED, que com sua paciência de monge, soube me orientar com presteza em todos os momentos que o procurei para resolver pendências ou finalizar questões burocráticas. Obrigada, principalmente, por sua atenção no fim de todo esse processo, Sergio.

Ao jornalista Augusto Borges, pela entrevista concedida e tão importante para esta tese.

Aos amigos também jornalistas Mara Cristina Barbosa de Sousa e Marco Antônio Corrêa da Escóssia, por terem articulado minha entrevista com a jornalista Adísia Sá (ex-aluna da década de 1950) e Augusto Borges, respectivamente.

Ao professor Joelcio Alves da Silva, mestre querido da disciplina de História, na época em que estudei no Colégio da Imaculada Conceição, e responsável pelo meu contato com as ex-alunas órfãs.

À Irmã Sirlis de Paula da Silva Alves, atual diretora do colégio, que permitiu meu acesso à escola e à biblioteca da instituição.

À Caroline Cristina Saraiva, auxiliar de serviços pedagógicos do CIC, pelos muitos livros doados sobre o colégio nos momentos em que estive na instituição, sendo ela, à época, a responsável pela sala da Associação de Ex-Alunos do Colégio da Imaculada Conceição (AECIC).

A José Leandro Lima da Silva, auxiliar da secretaria do Imaculada, por toda sua disponibilidade no envio de fotos, pelas conversas risonhas sobre o colégio e pela atenção fornecida a mim sempre que estive na escola.

Ao professor Dr. Dhenis Silva Maciel, pela ajuda nas conversas com sua mãe, Fátima Maciel, e sua tia, Alzira Oliveira, ambas ex-alunas do orfanato. Obrigada pelo envio de fotos essenciais a esta pesquisa e por sua disponibilidade constante.

Ao meu esposo, Sidney Gonçalves, pelo seu amor, companheirismo e por sua paciência em todo este percurso. Obrigada por não medir esforços para me ajudar nesta pesquisa, mediante os conhecimentos trocados, pelas suas observações tão esclarecedoras, pelo registro do colégio, pelos muitos livros fornecidos. Obrigada pela parceria cotidiana e por ser meu porto seguro.

À minha irmã, Adaluana Meneses, que este ano me presenteou com um sobrinho lindo, Bernardo, e tornou-me madrinha dele. Olhar as fotos do Bê fazia meu processo de escrita mais alegre e doce.

À amiga Regiane Araújo, pelo conhecimento trocado, por dividir o quarto nas viagens dos congressos da linha comigo, pela união nos trabalhos das disciplinas, pelas conversas diárias e sem fim por whatsapp, por ouvir e tranquilizar minhas angústias acadêmicas e pessoais. Obrigada por essa grande amizade que construímos durante o doutorado.

Ao amigo Rochester Lima, que desde o momento da realização da prova escrita, durante o processo de seleção do doutorado, esteve ao meu lado. Obrigada por toda parceria e amizade.

A Jarles Lopes, pelo apoio nos momentos de dúvidas acadêmicas, pela ajuda profissional e pela disposição em contribuir, sempre.

Às ex-alunas do Colégio da Imaculada Conceição que concederam entrevistas para esta tese. Obrigada por partilharem suas histórias e por terem me ensinado tanto. Conhecê-las e ouvi-las foi, sem dúvidas, a maior riqueza que guardei desta pesquisa. Muito obrigada: Maria Adísia de Barros Sá, Irmã Rita de Cássia Ramos de Vasconcelos, Elba Braga Ramalho, Heloísa Helena Aguiar Saraiva Câmara, Tereza de Jesus Saraiva Câmara Costa, Nazaré das Graças Cals Santiago, Maria de Fátima Silva Maciel, Alzira Maria Oliveira e Silva, Maria Luiza Barbosa Coelho.

E como os ensinamentos da fé foram incutidos em mim e nela escolhi permanecer, agradeço a Nossa Senhora, por sempre me guiar, tornando mais brandos meus caminhos; e a Deus, baluarte da minha vida, fonte de todo amor e sabedoria nas estradas que escolho seguir.

Lá nos moldaram a alma. Por mais que o mundo, depois, nos batesse e arrastasse, nos seduzisse e açoitasse – o velho molde ficou, irreduzível. É uma espécie de irmandade que nos identifica a todas e que reconhecemos imediatamente, seja qual for o tempo e a distância, como um sinal maçônico. (QUEIROZ, 1999, p.163)

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as influências das pedagogias vicentinas exercidas sobre a vida das ex-alunas da década de 1950, do Colégio da Imaculada Conceição, em Fortaleza (CE). No período mencionado, o CIC (sigla do colégio) abrangia públicos distintos de alunas, no que tange às questões econômicas, havendo as que pagavam mensalidade e também aquelas que eram assistidas pela escola (as meninas do orfanato). Assim, o objetivo deste estudo é analisar se existiam diferenças na formação educacional que o colégio disponibilizava às suas estudantes. Nesse contexto, este trabalho também reconhece a importância de perceber como as questões morais e religiosas eram repassadas pelo Imaculada Conceição – uma escola confessional. A pesquisa justifica-se pelo fato de o CIC ter sido o pioneiro no ensino exclusivamente feminino da capital cearense. Desde sua origem, o colégio está imbuído pelos ensinamentos da Ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo e, por esta razão, desenvolveu um discurso pedagógico baseado na assistência aos menos favorecidos, além de pautar seu ensino conforme as influências dos modelos europeus, já que a congregação é oriunda da França. Esses fatos possibilitaram ao colégio fornecer uma educação de qualidade, tanto em relação aos conteúdos das disciplinas quanto ao que se refere à formação moral de suas alunas, de acordo com os padrões culturais e religiosos exigidos à época. Assim, o Imaculada tornou-se um colégio para a elite, mesmo acoplando em suas dependências alunas menos favorecidas financeiramente. O trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, apoiando-se também no registro historiográfico e, principalmente, na história oral. Tendo em vista esta metodologia, a pesquisa utilizou o recurso da entrevista para obter os depoimentos de ex-alunas que estudaram na escola, na década de 1950, assim como de outras pessoas que estavam ligadas ao colégio de alguma forma. As memórias das estudantes do período supracitado não apenas resgataram informações relevantes para esta pesquisa, como também possibilitaram uma compreensão real das pedagogias desenvolvidas pela escola centenária em estudo.

Palavras-chave: CIC. Filhas da Caridade. Educação. Década de 1950.

ABSTRACT

This research aims to analyze the influences of Vincentian pedagogies employed on the life of ex-students from the 1950s, of the Immaculate Conception School, in Fortaleza (CE). During that time, the ICS (acronym of the school) housed different groups of students, regarding economic background, having some paying tuition and others being assisted by the school (the orphanage girls). Thus, the objective of this study is to examine if there were differences on the educational development the school provided for its students. As such, this work also recognizes the importance of realizing how the moral and religious questions were passed on by the Immaculate Conception – a confessional school. The research is justified by the fact that the ICS was pioneer on exclusively female education of the cearense capital. Since its beginning, the school is imbued with the Company of the Daughters of Charity of Saint Vincent de Paul's teachings and, therefore, developed a pedagogical argument based on the assistance to the less fortunate, beyond guiding its teaching under the influences of European models, since the congregation is from France. All these facts enabled the school to provide a quality education, both in relation to the content of subjects and the moral development of its students, according to cultural and religious standards of the time. Thereby, the Immaculate became a school for the elite, despite housing less financially fortunate students in its premises. The study was carried out through a qualitative research, supported by historiographic registry and, mainly, oral history. Regarding this methodology, the research employed the interview feature to gather testimonies from the school's ex-students, of the 1950s, as well as other people who had some kind of connection to the school. The memories of the students of that time not only retrieved information relevant to this research, but enabled a real understanding of the pedagogies developed by the centenarian school in question as well.

Keywords: ICS. Daughters of Charity. Education. 1950s.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Capa do Jornal das Moças	61
Figura 02 – Imagem do Projeto do Colégio	72
Figura 03 – Capela de Nossa Senhora de Lourdes no Século XIX	89
Figura 04 – Doação em Alumínio	96
Figura 05 – Freiras na Década de 1950	98
Figura 06 – Auditório do Colégio na Década de 1950	106
Figura 07 – Turma da Carrocinha	116
Figura 08 – Dormitório do Internato	128
Figura 09 – Fardamento das Alunas Pagantes	134
Figura 10 – Fardamento das Alunas do Orfanato	138
Figura 11 – Currículo do CIC	156
Figura 12 – Irmã Maria Montenegro	173
Figura 13 – Irmã Elisabeth Silveira	178
Quadro 01 – Disciplinas do Curso Ginásial	156
Quadro 02 – Disciplinas do Curso Colegial	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACB – Ação Católica Brasileira

AECIC – Associação dos Ex-Alunos do Colégio da Imaculada Conceição

CIC – Colégio da Imaculada Conceição

JAC – Juventude Agrária Católica

JEC – Juventude Estudantil Católica

JOC – Juventude Operária Católica

JUC – Juventude Universitária Católica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A ESCOLA CATÓLICA COMO INSTRUMENTO DE AFIRMAÇÃO DA FÉ E DA MORAL	33
2.1	A Igreja medieval: conflitos e ações	33
2.2	As articulações da Igreja Católica no Brasil do século XIX	38
2.3	A educação feminina no século XIX e seus desdobramentos em Fortaleza, no Ceará	43
2.4	Fortaleza nos séculos XIX e XX: a mulher, a educação e as escolas tradicionais da década de 1950	48
3	O PROJETO DE EDUCAÇÃO FEMININA PAUTADO NOS MODELOS DAS CONGREGAÇÕES CATÓLICAS	63
3.1	As Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo: cunho humanístico e formação moral	65
3.2	O modelo educacional das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo no CIC, em Fortaleza	71
3.3	Devoção a Nossa Senhora: “... Rogai por nós, que recorreremos a Vós”	84
4	COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO: UM LUGAR PARA MENINAS	96
4.1	O cotidiano do CIC pautado nos valores morais de uma época	99
4.2	Corte Celeste e Turma da Carrocinha: os dois grupos de alunas que marcaram o fim da década de 1950	114
4.3	As informações implícitas repassadas pela linguagem não verbal: a farda de 1950 e as obrigações do dia a dia	131
5	SOBRE O PERMITIDO E O PROIBIDO: AS FACES DO CONHECIMENTO DESTINADO ÀS ALUNAS DO CIC EM 1950	151
5.1	O currículo do colégio na década de 1950	152
5.2	Irmã Maria Montenegro e Irmã Elisabeth Silveira: um novo modo de educar	168
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
	REFERÊNCIAS	188
	ANEXO A	196
	ANEXO B	199
	ANEXO C	201

1 INTRODUÇÃO

A presente tese busca reconhecer o tipo de educação que recebiam as alunas da década de 1950, do Colégio da Imaculada Conceição-CIC¹, em Fortaleza, no Ceará, e, principalmente, se havia diferença no trato com as meninas, pelo fato de no colégio existirem alunas de diferentes classes sociais. Sendo assim, tornou-se necessário observar o que era fornecido a cada uma, no que tange aos conteúdos das matérias curriculares, aos conceitos morais e religiosos, à disciplina e às exigências, já que no período analisado, havia alunas pagantes e não pagantes.

A escolha da década de 1950 como recorte ocorreu pelo fato de esse ter sido um período de importantes transformações sociais, culturais e históricas – que serão destacadas no decorrer desta pesquisa – e que interferiram na maneira de pensar e agir das pessoas, principalmente da juventude, público abordado nesta tese, uma vez que as alunas entrevistadas eram adolescentes, à época. Além disso, os relatos mais interessantes e ricos em informações que obtive, durante as entrevistas, vieram das alunas que estudaram ou se formaram na década de 1950, desta forma, esse fato também foi importante para a escolha do período supracitado.

Assim, para identificar as variadas nuances que contextualizam as temáticas inseridas neste estudo, faz-se necessário primeiramente reconhecer que o ensino formal, para o público feminino, não era prioridade em épocas anteriores. Aranha (1996) afirma que na Idade Média, por exemplo, era permitido às mulheres pobres apenas trabalharem ao lado dos maridos e, assim como eles, permanecerem analfabetas, cabendo somente às moças nobres receberem algum estudo em seus castelos. Entretanto, nos mosteiros, a situação era diferente. Desde o século VI, esses locais recebiam meninas de seis ou sete anos, a fim de que elas fossem educadas (ARANHA, 1996). Dentro desse contexto, os beneditinos se ocuparam especialmente com a educação feminina².

¹ A imagem que representa o nome do colégio, e que também pode ser chamada de “logo”, traz as siglas do Colégio da Imaculada Conceição, ou seja, CIC. Desta forma, é muito comum, entre os alunos, citar o CIC para fazer referência ao colégio. Assim, objetivando a coesão do texto, para não existirem muitas repetições, haverá esta alternância na tese, a de escrever o nome completo do colégio ou simplesmente CIC.

² Aranha (1996) registra que os beneditinos criaram não só escolas para as internas, como para as que não se tornariam religiosas. No século XII, uma de suas mais brilhantes alunas, Hildegarda, tornou-se escritora e conselheira de reis e príncipes, destacando-se pelo saber e religiosidade.

No Brasil colonial, também não existia um amplo cuidado com a educação feminina, as mulheres sabiam apenas as primeiras letras. Contudo, no século XIX, foram fundadas as primeiras escolas normais em Niterói (1835), Bahia (1836) e São Paulo (1846), todavia, esses estabelecimentos educacionais, a princípio, eram destinados somente aos rapazes, apenas mais tarde ganharam uma clientela predominantemente feminina (ARANHA, 1996).

Entretanto, quando às mulheres coube o direito de estudar, de forma muito parecida com a Idade Média, o estudo foi direcionado às meninas ricas. Todavia, Andrade (2006) informa-nos que para garantir esse direito de instrução escolar pública, o governo se valeria das prerrogativas do Código Criminal do Império, sancionando leis que abrangiam a obrigatoriedade da matrícula escolar³, fosse para meninas ou meninos.

Como ressalta Silva (2011), em 1824, o Brasil e sua Constituição adotaram o catolicismo como a religião oficial do país até a Proclamação da República. Logo, a Igreja passou a ser a responsável por sistematizar o modelo de educação, “neste sentido, no Brasil, se dá a implantação dos colégios católicos sob a administração de congregações religiosas” (SILVA, 20011, p. 65). Assim, as freiras passaram a contribuir na educação das jovens brasileiras.

Diante dessa conjuntura, encontra-se o Colégio da Imaculada Conceição. Soares (1990) ressalta que no dia 24 de julho de 1865⁴, desembarcaram em Fortaleza as primeiras freiras da Ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, com o objetivo de fundar um colégio para as meninas órfãs. As freiras eram: Ir. Bazet; Ir. Gagné; Ir. Marie; Ir. Cassin; Ir. Rouchy; Ir. Lecorre (todas de nacionalidade francesa) e Ir. Gonçalves, a única brasileira.

Sendo assim, é possível afirmar que a educação feminina do colégio teve a influência dos modelos desenvolvidos na França. Desta forma, a capital do Ceará foi tentando aderir à europeização em diversos segmentos, até mesmo no

³ Ainda de acordo com Andrade (2006, p.33), por meio da Lei n. 68, de 12 de setembro de 1837, ressaltou-se o seguinte: “68. Os pais que forem pobres devem ao menos mandar seus filhos três vezes na semana às escolas públicas ou particulares, bem convencidos de que os mestres públicos lhes fornecerão, à custa da câmara, todo o preciso para o ensino de seus filhos. Os pais que assim não cumprirem por desleixo e missão serão pela primeira vez admoestados, e continuando seu desleixo, serão multados em mil réis ou dois dias de prisão”.

⁴ “O Colégio da Imaculada Conceição, pioneiro na formação intelectual de jovens, foi fundado em 1865. Inicialmente instalado à Rua Formosa, número 28 e 30, com a dupla finalidade de abrigar, educar as meninas órfãs que deveriam receber, além da educação, o ensino de outras atividades úteis”. Disponível em: <http://www.imaculadafortaleza.com.br/modulo.php>. Acesso em: 03/11/2017.

educacional. Com o CIC, a sociedade cearense passou a sentir a influência das irmãs e da educação francesas, rompendo o preconceito predominante da época: o de as meninas provincianas não receberem a educação formal.

Por ser um colégio cristão e católico, onde as primeiras diretoras possuíam nacionalidade e formação francesas, o CIC implementou, em seu sistema educacional, as mesmas práticas e metodologias que existiam nas escolas confessionais da França. Desta forma, as meninas que estudavam no colégio eram educadas conforme os padrões estabelecidos por um modelo já estruturado, no caso, o francês. Sobre esse paradigma, Perrot (2008) informa-nos que logo cedo, nas escolas, estabelecia-se uma espécie de vínculo entre as meninas e a religião, e que elas eram “educadas nos joelhos da Igreja” (PERROT, 2008, p. 44).

Portanto, é cabível dizer que o Colégio da Imaculada Conceição adotou, desde sua origem, um sistema educacional que tinha como base certa heterogeneidade, tendo em vista que difundiu um modelo de escolarização baseado nas práticas pedagógicas francesas, inserindo, podemos afirmar, os padrões europeus na capital cearense, ou seja, adicionando informações do contexto francês à cultura local.

Isso nos permite reconhecer que o estudo comparado da educação possibilita-nos fazer inserções, resgatar culturas e estabelecer objetos comparáveis, pois ao analisarmos uma instituição educacional surgida no século XIX, mas que ainda continua ativa nos dias atuais, temos um aparato de informações que nos ajudam a construir conceitos e interpretar situações referentes ao colégio em estudo, sejam elas de um tempo passado ou contemporâneo.

Bastos (2011, p. 228) informa que “atualmente, a história comparada tem privilegiado a valorização de abordagens dedicadas aos estudos das relações, circulações e interdependências entre diferentes partes do mundo”. Mas tais abordagens não são restritas ao presente, pois uma instituição como o CIC é um exemplo de que as análises de comportamentos podem ser feitas em qualquer época, objetivando conhecer a história educacional de uma sociedade.

Assim, quanto mais nos apropriamos das informações sobre o CIC, percebemos que as alunas da década de 1950 eram influenciadas pelas práticas educativas outrora difundidas. Inspiradas por um movimento de nome *As Luíças de*

*Marilac*⁵, as estudantes do período supracitado, direcionadas por uma educação de cunho social, passaram a promover eventos que assistiam aos idosos carentes. Com isso, a principal atividade das denominadas “Luíças” era visitar os velhinhos, levando a estes o auxílio material, bem como o conforto moral, não importando para elas se esses idosos estavam abrigados em asilos ou eram provenientes de famílias moradoras das favelas e dos bairros periféricos de Fortaleza.

Com isso, observamos que o colégio tratava as atividades de cunho social de modo tão importante quanto aquelas que desenvolviam o intelecto. É preciso salientar que as alunas do CIC, na década de cinquenta, em sua maioria, eram moças vindas das classes ricas e abastadas de Fortaleza. No entanto, esta condição confortável, que poderia causar alguma repulsa à ação de se dirigirem aos ambientes mais decadentes, não foi empecilho para que as estudantes realizassem as atividades propostas.

Tal conduta tinha seu princípio formado no discurso produzido pela Ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, que ensinava ser necessário fornecer aos pobres e doentes a assistência espiritual e corporal. Logo, as alunas incorporavam esse método pedagógico e produziam-no sem resistência.

O livreto *A Voz do Colégio* (2008) destaca que o idoso, de uma maneira geral, era magro, muito sujo, maltrapilho, “resmungão” e a imagem da miséria. Alguns moravam nas ruas do centro da cidade, já outros residiam na Serrinha, em casebres de taipa. As alunas geralmente apanhavam um ônibus na Praça José de Alencar, depois de comprarem mantimentos numa mercearia local. Para algumas, que não tinham o hábito de andar de ônibus, a ação, além do cunho social e do prazer da “aventura”, despertava um olhar sensível para a experiência.

Torna-se fundamental ratificar que desde quando fora fundado, o Imaculada sempre vivenciou os ensinamentos da Ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo⁶ e, por esta razão, nunca deixou de desenvolver um discurso

⁵ Segundo alunas da década de 1950, que registraram seus relatos no livreto *A Voz do Colégio*, **As Luíças de Marilac** constituíam um movimento de caráter assistencial com ação direcionada aos idosos pobres. Nos anos cinquenta do século XX, já dispunha, em Fortaleza, de uma experiência consolidada que remontava ao início dos anos trinta. Inspirada na vida de Luísa de Marilac (freira da Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo e que, de acordo com as crenças católicas, tornou-se santa), a primeira associação com o seu nome foi fundada em Paris, em 1911. O movimento expandiu-se no Brasil e no Ceará junto aos colégios femininos dirigidos pelas Filhas da Caridade, chegando ao CIC, em 1930, mas sendo desenvolvido e organizado com mais afinco pelas alunas da década de 1950.

⁶ “A história da Companhia encontrava-se diretamente relacionada aos seus fundadores: Vicente de Paulo e Luísa de Marillac. Vicente nasceu em 1581, em Pouy, sul da França, numa família de camponeses. Na infância, foi pastor de ovelhas e porcos. A pedido do pai, foi estudar na cidade de

pedagógico baseado na assistência aos menos favorecidos, formando, assim, um caráter social em suas alunas e, desta forma, conseguindo estimular e promover no colégio campanhas e ações destinadas ao acolhimento dos mais pobres.

A Irmã Rita de Cássia Ramos de Vasconcelos⁷, além de freira da congregação, é uma das ex-alunas do CIC. Ela iniciou seus estudos no colégio, em 1949, e formou-se no ano de 1955. De acordo com a freira, o ensino religioso tinha prioridade em relação às outras disciplinas, pois havia aula de religião todos os dias. Sobre as atividades de cunho social – exercidas por ela e suas colegas, no período em que estudaram no Imaculada – a Irmã fez as seguintes observações:

Todo sábado, as irmãs aqui do colégio levavam as internas e externas para as periferias da cidade, para dar catequese. Também havia a Associação das Luíças de Marilac aqui, e cada uma que fazia parte daquela associação recebia um velhinho para acompanhar, para tomar conta. Então, nós celebrávamos o dia do ancião e o lema era este: “Convide um velhinho para almoçar na sua casa”. Então, nós convidávamos os velhinhos e, neste dia, eles tinham o aconchego das famílias e recebiam os presentes que as famílias poderiam dar. Isso era colocado em rádio e as famílias aderiam. E também, a própria formação das Irmãs, aqui no colégio. Elas tinham o orfanato. E a nossa formação era toda em vista desse serviço. A prova é que muitas ex-alunas se engajaram, depois que deixaram o colégio, em muitos serviços sociais. É tanto que foram pioneiras nisso. A minha colega de turma, por exemplo, ela se dedicou a costurar para os pobres. Passou a vida dela todinha, o tempo livre que ela tinha, era costurando. (informação verbal)⁸

De acordo com a Irmã Rita de Cássia, essas ações eram bem acolhidas pelas alunas, pois dentre outros motivos, quando elas precisavam se dirigir à casa do idoso, iam de ônibus ou bonde, o que representava, principalmente para as internas, uma forma de sair do colégio por um tempo. Isso, para elas – meninas da década de 1950, educadas em colégio de freira – representava um gosto de liberdade.

Dax. Aos 19 anos, ordenou-se sacerdote. Alguns anos mais tarde, tornou-se capelão da rainha Margarida. Após doze anos de padre, pela primeira vez, entrou em contato com a pastoral, como pároco. De acordo com a fé católica, Vicente teria compreendido os planos de Deus e em resposta às necessidades dos pobres de seu tempo, empreendeu várias fundações, dentre elas, a das Filhas da Caridade, fundada em 1633. Já Luiza nasceu em 1591, em Paris. Viveu uma existência marcada pelo sofrimento, sem ter as carícias maternas. Na adolescência, perdeu o pai. Casou-se com o secretário da rainha Margarida, Antonio Le Gras, com quem teve um filho. Em 1625, ficou viúva. Vicente de Paulo foi seu diretor espiritual. Com ele, fundou a Companhia das Filhas da Caridade. Ela faleceu em 15 de março de 1660. Foi canonizada em 1934. Proclamada pelo Papa João XXIII patrona de todas as Obras Sociais”. Disponível em: <http://www.filhasdacaridade.com.br/> Acesso em: 20/10/2017.

⁷ Hoje, a Irmã Rita de Cássia trabalha na secretaria do Colégio da Imaculada Conceição. Entretanto, de 2001 a 2002, exerceu a função de diretora, pois o colégio passava por problemas financeiros e ela foi convocada para regularizar a situação econômica do CIC.

⁸ Informação fornecida em entrevista concedida pela Irmã Rita de Cássia no dia 23/04/2018.

Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação moral empreendida no CIC possuía um vigoroso caráter cristão, o que refletia no pensamento e nas ações das alunas, pois estas acabavam reproduzindo – com naturalidade e crença – o discurso repassado pelo colégio. Tanto que em 2004, as estudantes que se formaram no ano de 1954 decidiram elaborar um livro, cujo título é *Há 50 Anos*, sobre a história delas e do CIC. O objetivo era celebrar os 50 anos de formatura dessas senhoras. Com base em seus escritos, é interessante observar a presença de palavras e expressões que definem o desejo inerente às meninas de possuírem um caráter cristão e sem máculas.

Abaixo, seguem alguns trechos de uma atividade repassada, cujo título era “perfil”, em que as alunas deveriam descrever uma colega de sala, mas sem informar o nome da descrita, pois o intuito era que as demais estudantes adivinhassem de quem se tratava. Em algumas descrições, elas chamavam a jovem que estavam perfilando apenas de “Luísa”, provavelmente, como uma referência ao movimento das “Luíças de Marilac”, do qual faziam parte. Seguem alguns trechos:

[...] Na parte tocante ao amor, sua situação ainda não ficou bem resolvida. De vez em quando, Recife lhe lembra alguém, que a fez transportar-se novamente à saudosa Veneza brasileira, onde lá deixou o seu saudoso Carlos. Finalizando, direi que ela é Luísa, uma menina muito boa, delicada, mas não será das que aspiram o convento, creio, no entanto, querer dedicar-se inteiramente a um lar cristão, mas quem será? (HÁ ..., 2004, p. 50).

[...] Nunca gostou de certos namoros sem futuro, e creio que já escolheu seu eleito e há meses que tem um compromisso sério com um rapaz bem ajuizado que aprecia grandemente o comércio, querendo ser dono do seu coração muito em breve. Ela é um exemplo para as demais moças que pretendem fundar um lar feliz e cristão. Cumpre bem seus deveres de estudante, pelo que concluímos será uma boa educadora. (HÁ ..., 2004, p. 52).

Estes fragmentos apresentam a mentalidade difundida à época. É possível identificar que as alunas eram moldadas por valores religiosos e virtudes que definiam a postura moral delas, bem como suas convicções de família e felicidade. Expressões como “lar cristão”, “um rapaz bem ajuizado” ou “ela é um exemplo” remetem ao imaginário que fazia parte do contexto educacional do colégio, onde um dos objetivos era formar moças não apenas intelectualmente, mas também para a vida matrimonial. Sendo assim:

Nessa perspectiva, o imaginário não é definido como o antônimo da realidade, mas uma expressão da capacidade humana de sentir e demonstrar interpretações subjetivas sobre as diferentes paisagens que moldam o cenário cotidiano, ao longo do curso da existência humana. (JUCÁ, 2014, p. 141).

Logo, as expressões supracitadas pelas ex-alunas nos remetem a um conjunto de convicções e valores carregados por elas, e que, conforme podemos constatar pelos seus escritos, pareciam fazer parte de uma mentalidade generalizada.

Por esse e tantos outros motivos, como ex-aluna do Colégio da Imaculada Conceição, e que cursou do então jardim I ao terceiro ano científico na escola (conforme as nomenclaturas à época), sempre nutri o desejo de realizar uma pesquisa acadêmica sobre o CIC, pois durante minha trajetória no colégio, convivi com muitos tipos de informações a respeito da instituição, não apenas relacionadas à sua origem, mas também no que tange às suas pedagogias, e, diariamente, tive acesso a conhecimentos diversos e a fatos contados pelas freiras e funcionários da escola. Logo, reconheci a importância de se resgatar toda essa riqueza de dados, compilando esse material em um texto, no caso, uma tese.

Além disso, ao observar atualmente as práticas educativas dos colégios particulares de Fortaleza, percebi que as instituições católicas desenvolvem metodologias pedagógicas fundamentadas em princípios humanísticos que, predominantemente, baseiam-se na assistência social. Sendo assim, um dos intuitos desses colégios é formar uma política filantrópica e amplificar em seus alunos um caráter alicerçado no aprimoramento ético, humanizado e social. Logo, verificar como essa formação cristã era praticada no colégio tornou-se algo essencial, tendo em vista que uma escola confessional, mesmo nos dias atuais, ainda objetiva formar um ideal de mulher baseado em valores morais cristãos.

Com base nisso e em visita ao Imaculada – objetivando escolher o tema desta pesquisa – deparei-me com a seguinte frase, em uma das paredes: “Guarda-me em teu coração, tua vida ficou na minha história”. Naquele momento, percebi que a palavra “história” seria o cerne desta pesquisa, pois eu poderia abordar tanto as questões sociais difundidas pelo colégio, quanto aquelas relacionadas ao conhecimento intelectual repassado pelo CIC, e que eu precisaria não somente de informações ligadas aos livros, mas também dos relatos de quem conhecia o Imaculada há muito mais tempo que eu.

Ali, lembrei-me da Associação dos Ex-Alunos do Colégio da Imaculada Conceição, mais conhecida como AECIC⁹ e composta totalmente por ex-alunas mulheres¹⁰, e acreditei que seriam essas estudantes, principalmente, as pessoas que poderiam escrever esta tese comigo, por meio de suas histórias sobre o colégio, pois a grande maioria delas estudou no CIC na década de 1950, e como eu conhecia outras ex-alunas que não participavam da AECIC, mas que também se formaram nessa época, resolvi que este seria o período abordado nesta tese: 1950.

O grupo da AECIC, até hoje, promove reuniões no colégio, sendo o maior responsável pelas mais significativas contribuições sociais desenvolvidas por estudantes do CIC, proporcionando, dentre outras ações, uma tarde dedicada aos idosos carentes, uma vez por mês.

As ex-alunas reúnem-se todo dia 27, em uma das salas do colégio (destinada exclusivamente a elas). Nesses encontros, essas senhoras relembram histórias, comemoram aniversários, propiciam palestras e elaboram as atividades relacionadas ao evento dedicado aos idosos. Quando são questionadas sobre a influência que receberam do CIC, em relação à conduta assistencial que têm ainda nos dias atuais, elas afirmam ter sido o caráter humanístico, presente em todas – desenvolvido nos tempos de estudantes e permeado desde aquela época –, o responsável pelas ações que executam até hoje nas dependências do colégio.

Contudo, existem aquelas que não são assíduas às reuniões da AECIC, e outras que sequer participaram – em alguma época – desses momentos promovidos pelos encontros das ex-alunas, por motivos diversos, mas que mantêm as práticas humanísticas outrora recebidas quando estudavam no colégio.

Entretanto, algumas informações possuem valor essencial, tendo em vista que as alunas da década de 1950 foram educadas sob a influência das práticas

⁹ “O Grêmio das Ex-Alunas foi fundado no dia 31 de agosto de 1953, vinculado à Federação das Associações Católicas de Ex-Alunas – Facea, no Rio de Janeiro. Irmã Lima, a Superiora do Colégio, foi empossada como Presidente de Honra, Irmã Elisabeth Silveira como Assistente, escolhendo a ex-aluna Constança Teles Távora como presidente.” (SOARES, Maria Norma Maia. Memória Imaculada. Histórico da Associação de Ex-Alunos do Colégio da Imaculada Conceição, 1953-2011. Fortaleza: AECIC, 2011).

¹⁰ Apesar de a associação ser dedicada aos ex-alunos de todas as épocas, tanto aos homens quanto às mulheres, já que o CIC, em determinado momento, tornou-se um colégio para ambos os públicos, percebemos que a associação é totalmente formada por mulheres, pois os homens, ex-alunos do colégio, não demonstram interesse de participação, segundo as estudantes que hoje compõem a AECIC.

educativas do fim do século XIX¹¹, período em que surgiu o CIC de Fortaleza. Arruda (2011, p. 79) informa que nesse período a relação da Igreja com os pobres existia pelo modo como ela encarava esses “desamparados da sorte”:

Segundo Beozzo (1980), a Igreja do século XIX via o pobre como “objeto de caridade” e “não de justiça”. Daí o desenvolvimento das ações assistenciais que envolvem uma mística e todo um sistema de assistência e promoção dos pobres sobre as quais se inserem o “código de ética cristã”. Nessa ótica, o exercício da caridade é apresentado como um componente da vida católica, e a assistência aos necessitados passa a ser uma obrigação decorrente da formação religiosa. (ARRUDA, 2011, p.79).

Isso significa que praticar a caridade era, na escola confessional, uma atividade inerente à conduta cristã. Porém, não passava apenas de uma característica ensinada às estudantes do CIC, mas, sim, ensinada e exigida, afinal, como já foi mencionado neste trabalho, ter uma boa conduta moral fazia parte dos objetivos educacionais repassados às meninas da época.

Entretanto, é importante destacar que mesmo o CIC desenvolvendo um caráter humanístico em suas alunas – e pautado nos valores morais – cada estudante possuía uma maneira de ser e reconhecer os ensinamentos obtidos, uma vez que eram oriundas de classes sociais diversas e a formação de suas personalidades acontecia em contextos familiares variados.

Portanto, faz-se necessário enfatizar que por esta pesquisa abordar uma escola confessional, torna-se óbvia a necessidade de destacar os aspectos assistenciais embutidos na sua pedagogia, principalmente quando o colégio em estudo fora fundado por uma congregação que tinha como seu principal dogma a assistência aos menos favorecidos, por isso esta introdução precisou apresentar esses aspectos, até mesmo para que algumas questões ligadas às análises aqui realizadas possam ser mais bem compreendidas. Porém, tal temática não é o foco deste estudo.

Assim, tendo em vista as informações mencionadas, e com base nos motivos pelos quais houve a construção do CIC, algumas perguntas tornam-se mais relevantes para este trabalho, tanto em relação às memórias das ex-alunas entrevistadas para esta pesquisa quanto ao projeto educacional do colégio, por

¹¹ Conforme já mencionado nesta tese, o CIC foi fundado em 1865. Logo, todas as vezes nas quais a educação do século XIX for citada nesta pesquisa, estaremos fazendo referência a este período, ou seja, o final do século XIX.

exemplo: todas as alunas recebiam a mesma formação moral e intelectual? As práticas humanísticas voltadas para o social eram exercidas pelas estudantes? Havia distinção no tratamento destinado às alunas, já que elas vinham de classes sociais diferentes? Tais questionamentos são necessários, tendo em vista que o Imaculada era uma instituição educacional que abrangia tanto as meninas oriundas de famílias abastadas, quanto aquelas que não possuíam elevado padrão econômico.

Diante da afirmação supracitada, é preciso fazer um esclarecimento. Na década de 1950, havia três públicos estudantis no Imaculada: o das internas, que moravam no colégio, porque eram provenientes do interior ou moradoras de Fortaleza, mas que por serem impetuosas, os pais decidiam internar; as externas, que moravam em Fortaleza e, terminada a aula, voltavam para suas casas; e as órfãs, que também eram internas, mas que, diferente das outras, não pagavam mensalidade. Portanto, reconhecemos que o CIC tinha um público pagante, composto por meninas da classe média ou mesmo abastadas, e um público de garotas que eram assistidas pelo Colégio da Imaculada Conceição.

Logo, com base nessa divisão, o objetivo desta tese é investigar de que forma era repassada a educação destinada às alunas na década de 1950, no que tange aos conteúdos das disciplinas, e se havia diferença na maneira pela qual alunas ricas e pobres recebiam esses conhecimentos, ressaltando a influência exercida pelas pedagogias vicentinas cristãs do fim do século XIX, ou seja, a partir de 1865, ano da fundação do CIC.

Com relação aos objetivos específicos, esta pesquisa preocupou-se em: analisar como eram impostas as regras e posturas morais, uma vez que o colégio tinha o objetivo de formar o caráter das alunas; detectar os tipos de leituras que eram permitidas às estudantes e até que ponto o colégio preocupava-se em formar intelectualmente as meninas; perceber como a formação moral e doméstica era repassada às alunas da década de 1950, já que havia a mentalidade à época de as escolas prepararem as mulheres também para o casamento; e identificar como era o tratamento destinado ao público do orfanato.

É importante ressaltar que quando o Colégio da Imaculada Conceição foi fundado, surgiu com o intuito de atender à população feminina órfã, entretanto, o ensino desenvolvido pelas freiras dessa instituição educacional tornou-se conhecido,

uma vez que as Irmãs já desempenhavam esse trabalho desde 1849¹². Por esse motivo, as filhas das famílias abastadas de Fortaleza também solicitaram um colégio para suas herdeiras. Assim, o CIC passou a aceitar as meninas de classes econômicas mais altas. Contudo, essas informações serão abordadas mais profundamente no capítulo III.

Faz-se necessário mencionar que o ineditismo da pesquisa ocorre por não existirem outras teses que abordem o Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza, bem como por todas as questões já apontadas aqui nos objetivos específicos e geral, e também pelo fato deste estudo ter como elementos principais os relatos das ex-alunas da década de 1950 que nos concederam entrevista. É importante destacar, ainda, que apesar de no início desta pesquisa, nosso foco ter sido o de entrevistar as ex-alunas que compõem a AECIC, o trabalho acabou ganhando novas personagens e, desta forma, é preciso dizer que todas as ex-alunas entrevistadas para este estudo não frequentam a associação.

Essa escolha da pesquisadora ocorreu devido ao acesso a essas outras personagens ter sido mais fácil; além dessa questão, o fato deste estudo ter sido realizado, também, no período da pandemia da Covid19 impossibilitou o encontro de outras entrevistadas, já que ficamos, por muito tempo, em isolamento social.

O interesse pelo CIC deve-se, ainda, em outras análises, por ele ter sido o primeiro estabelecimento de ensino criado exclusivamente para a classe feminina de Fortaleza e ainda se manter ativo como instituição educacional cearense. Com 155 anos de história, o colégio teve sua origem no século XIX, período no qual D. Pedro I imprimiu uma sequência de leis voltadas para o ensino superior e instrução das primeiras letras, deixando a cargo das câmaras municipais a função de inspetoras do ensino provincial (ANDRADE, 2006).

O discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente. As críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do Parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus. Os anos passavam, o Brasil caminhava para o século XX e, nas cidades e povoados, sem falar na imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta. (LOURO, 2017, p. 444).

¹² A fundação do Colégio da Imaculada Conceição no Ceará ocorreu em 1865, entretanto, desde 1849, as Irmãs já faziam trabalhos pelo Brasil. O primeiro CIC surgiu em Mariana – MG. (COLÉGIO ..., 1999).

Em Fortaleza, aconteciam epidemias constantemente, isso gerava um grande número de mortos e, por consequência, de órfãos. Dom Luís, o bispo da época, decidiu fundar um colégio, especificamente, para as meninas órfãs (SOARES, 1990).

Assim, o CIC surgiu com a “missão” de formar a instrução do público feminino da provinciana Fortaleza. Como escola católica, o colégio pautou seus ensinamentos com base nos preceitos de sua doutrina. De acordo com Silva (2011, p. 65):

O catolicismo, seja na Igreja, seja na escola, é o elemento norteador da filosofia de vida, da moral, das tradições, da cultura e das relações sociais. Esses valores são refletidos na educação, tendo como agentes beatas, padres, freiras e leigos. A família, o Estado e a Igreja se apresentam como instituições indissociáveis nas relações econômicas, sociais e culturais, caracterizadas pela troca de favores no estabelecimento da relação entre o público e o privado.

Situado como instituição social, o Colégio da Imaculada Conceição teve relevante papel no mercado de educação privada e das políticas públicas de financiamento do trabalho educacional.

Além disso, é importante que se reconheça a importância histórica do colégio como elemento educacional formador da sociedade cearense, uma vez que o CIC, no período estudado nesta pesquisa, era uma das escolas mais tradicionais de Fortaleza, e ao lado de outras instituições educacionais – como Liceu, Doroteias, Colégio Militar, Escola Normal e Colégio Cearense¹³ – foi o responsável por educar e moldar o comportamento de crianças e jovens.

Porém, é preciso destacar que esta pesquisa objetiva não apenas fornecer informações históricas sobre o colégio e sua importância para a sociedade cearense, mas também enfatizar o cotidiano da escola, o tratamento recebido pelas alunas, as relações de amizade ou até mesmo as pequenas intrigas que pudessem existir entre elas, o que se esperava das jovens estudantes, dentre outras questões que, acreditamos, serão esclarecidas com maior aprofundamento e repassadas por meio da fala dessas alunas da década de 1950, cujos relatos são fontes profundas de informações.

¹³ Estas escolas serão abordadas no segundo capítulo desta tese.

Como metodologia para o estudo deste trabalho, será utilizada a pesquisa qualitativa, uma vez que “praticamente todo acontecimento da vida real pode ser objeto de um estudo qualitativo” (YIN, 2016, p. 3), e por ser intuito deste estudo analisar os fenômenos e ter um contato direto com o objeto de pesquisa. Para Richardson (1989, p. 29), “(...) método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”.

Logo, percebemos ser a pesquisa qualitativa nosso melhor aparato metodológico, pois ela nos permite uma considerável variedade de tópicos, além disso, “os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores” (YIN, 2016, p. 07). Isso pode ser observado, por exemplo, mediante os relatos das pessoas, pois conceitos que tenham sido repassados ao pesquisador ou mesmo uma determinada forma de ver um fato podem, após a conversa com os(as) pesquisados(as), ter uma nova avaliação.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer que os dados qualitativos incluem também informações não ditas em palavras, tais como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, vídeos, dentre outros artifícios (TESCH, 1990) e, tendo esta pesquisa um cunho histórico, estes elementos devem ser representativos no desenvolvimento do trabalho. Bauer e Gaskell (2002, p. 23) fornecem abordagens essenciais para o uso da metodologia escolhida: “A pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *off*. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade”. Os autores ainda argumentam sobre algumas diferenças entre pesquisa qualitativa e quantitativa, bem como por que aquela se torna relevante:

As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. É necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria. Se alguém quer saber a distribuição de cores que existem no jardim, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existem no jardim; somente depois disso pode-se começar a contar as flores de determinada cor. O mesmo é verdade para os fatos sociais. (BAUER; GASKELL, 2002. p. 24).

Além disso, também é preciso destacar o seguinte:

A pesquisa qualitativa procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo. A variedade provavelmente será uma decorrência de você ter que estudar um ambiente da vida real e seus participantes. A complexidade do ambiente de campo e a diversidade de seus participantes provavelmente justificam o uso de entrevistas e observações e mesmo a inspeção de documentos e artefatos. (YIN, 2016, p. 08).

Dentro dessa perspectiva, ao utilizar o método qualitativo, torna-se imprescindível o uso da história oral, uma vez que o resgate da memória das ex-alunas conduz a pesquisa a caminhos diversos e descobre informações não ditas em textos escritos. Ferreira e Amado (2006, p. XIV) afirmam:

O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos.

Nesse sentido, a história oral permitirá a esta pesquisa recolher os depoimentos das ex-alunas de classes sociais variadas. Houve um interesse, de maneira mais intensa, pelas informações das estudantes que não faziam parte da elite cearense, pois foi possível identificar que a maioria dos livros sobre o Imaculada, dos quais tivemos acesso – e que foram escritos por ex-alunas –, trazem as falas das jovens com maior poder aquisitivo. É possível ter essa percepção quando folheamos os textos e estes nos informam a autoria dos escritos, uma vez que as alunas autoras dos livros moram, hoje, em áreas consideradas nobres, como, por exemplo, Beira Mar e Meirelles, e quando estudavam no colégio também moravam em bairros ilustres, à época.

Esse fato gerou curiosidade em investigar a vida das jovens que não escreveram, e, se escreveram, ter acesso a esses documentos, mas também ao que elas tinham para contar (oralmente), pois suas informações poderiam trazer uma nova visão sobre as pedagogias vicentinas exercidas no colégio ou, simplesmente, ratificar o que já havia sido dito.

Por isso, a história oral tornou-se uma metodologia salutar ao estudo em voga, pois como a maior parte das entrevistas foi realizada pessoalmente – e não mediante fontes tecnológicas, como e-mails ou mensagens de Whatsapp, por

exemplo – as falas das estudantes expressaram bem mais do que palavras. “A pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas; estas são legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico)” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XIV). Faz-se necessário salientar que devido ainda ao momento de pandemia, duas entrevistas precisaram ser realizadas por telefone, mediante ligação.

Contudo, a pesquisadora solicitou às entrevistadas que elas permitissem o uso do viva-voz, para que a gravação da fala delas pudesse ocorrer, e as entrevistadas consentiram. Esse fato possibilitou reconhecer emoções variadas pela entonação de voz das ex-alunas, além das sensações de surpresa que puderam ser percebidas diante, por exemplo, das gargalhadas das estudantes, o que me permitiu interpretações diversas.

Com base nisso, podemos afirmar que foram resgatadas as memórias das alunas, suas interpretações, afetividades e, principalmente, a subjetividade das revelações que elas concederam à pesquisa, uma vez que a história oral acaba por se revelar:

Como uma modalidade de pesquisa plural, envolvendo diferentes agentes, que nos permitem ir além do sentido da oralidade, presente em diferentes espaços sociais, que nos propiciam uma narrativa plural, onde várias vozes e opiniões se revelam como transmissores de experiências históricas vivenciadas no nosso cotidiano. (JUCÁ; FERREIRA, 2018, p. 114).

Assim, é possível a quem ouve reconhecer manifestações variadas de sentimentos, opiniões e riqueza de informações, tendo em vista que “as histórias narradas se revelam como livros abertos, pela sinceridade e riqueza dos testemunhos prestados (...)”. (JUCÁ; FERREIRA, 2018, p. 118). Faz-se necessário também ressaltar que a princípio, a história oral como abordagem metodológica “era vista apenas como uma nova técnica, aplicada pelos profissionais da história” (JUCÁ; FERREIRA, 2018, p. 115), entretanto, com o decorrer do tempo, percebeu-se que suas análises poderiam ser inseridas em outras áreas do conhecimento, permitindo à nova metodologia ser utilizada de forma multidisciplinar (JUCÁ; FERREIRA, 2018).

Como a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista, a pesquisadora utilizou um gravador, tendo em vista que “o único modo de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador” (GIL, 1991, p. 121). Durante esse processo, alguns

profissionais que faziam parte do contexto da época foram entrevistados, como, por exemplo, o jornalista Augusto Borges, que teve participação indireta na formação de um dos grupos de alunas mais “ousados” que existiu na década de 1950, no CIC. Entretanto, as principais entrevistas foram realizadas com as ex-alunas que estudaram nesse período, pois elas são a memória do colégio.

Por esse motivo, é preciso “chamar a atenção para a necessidade de preservar a memória oral do Brasil” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XXV), tendo em vista não serem somente as fontes escritas ricas em informações, pois as memórias individuais e coletivas permitem-nos identificar aspectos culturais, históricos e sociais que vão além. Inclusive, é importante destacar que a história oral foi uma metodologia essencial para esta pesquisa, tendo em vista que os depoimentos das ex-alunas foram a maior fonte de informações para esta tese, uma vez que a documentação contida no CIC sobre a década de 50 é bastante escassa. Como se não bastasse esse fato, a biblioteca do Colégio da Imaculada Conceição ficou em reforma por mais ou menos dois anos, e quando voltou a funcionar, as responsáveis tinham enviado apenas alguns documentos antigos para a secretaria do colégio, o que me causou surpresa e dificultou a pesquisa.

Desta forma, foram os depoimentos das ex-alunas que confirmaram o pouco que os papéis da secretaria diziam, e também por causa dos relatos delas, consegui adicionar novas informações ao estudo. Com uma memória invejável, nove ex-alunas¹⁴ – que serão apresentadas no decorrer desta pesquisa – lembraram sua passagem pelo colégio, resgataram fatos, afetos, alegrias e chateações. Faz-se necessário destacar que durante as entrevistas, percebi que essas senhoras, de fato, voltaram no tempo e forneceram seus relatos como se fossem as mesmas meninas da época de estudo no Imaculada.

Por esse motivo, optei por usar apenas seus nomes e sobrenomes, conforme fosse fazendo referência a elas, sem utilizar pronomes de tratamento (como “senhora”, por exemplo), nem suas profissões (a professora, a médica, dentre outras), pois ali, no momento das entrevistas, elas se despiram dos seus ofícios, títulos ou condição social e foram somente as ex-alunas do CIC. Outro fato importante a ser mencionado é que mediante suas vivências, foi possível conhecer uma escola centenária de uma forma mais real. Assim, é possível afirmar algo importante relativo

¹⁴ As ex-alunas serão apresentadas em notas de rodapé, na primeira vez em que seus nomes forem mencionados no corpo do texto, da mesma forma que a Irmã Rita de Cássia, já citada, foi apresentada.

à história oral: “Sua grande riqueza está em ser um terreno propício para o estudo da subjetividade e das representações tomadas como dados objetivos, capazes de incidir (de agir, portanto) sobre a realidade e sobre o nosso entendimento do passado” (ALBERTI, 2004, p.42).

Logo, por nossa ação investigativa ter como fundamento a análise e a compreensão de práticas educacionais que remetem a lembranças, à educação, imagem, religião, fé e aos valores morais, a memória torna-se um dos principais objetos deste estudo. Sobre ela, Le Goff (1990, p. 423) afirma: “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Desta forma, é possível compreender que o estudo da memória envolve aspectos diversos e ligados a muitos contextos. Isso porque acionar o passado significa, também, trazer à tona vestígios, que podem tanto remeter a boas lembranças ou não, como nos informa Jucá (2014, p. 122):

A memória sempre esteve presente na história e por isso é reconhecida como infinita, pois penetra em todos os momentos vividos pelo homem, embora nem todos eles sejam considerados aprazíveis de serem resguardados. Por isso, a memória é considerada história e, apesar das diferenças indicadas entre ambas, nos parâmetros acadêmicos, há um elo que as acompanha ao longo da evolução do pensamento científico, expressando-se como uma força aproximativa de campos diferenciados, capazes de revelações significativas, valiosas e uma melhor compreensão das contradições presentes ao longo da história.

No livreto *A Voz do Colégio*, elaborado pelas normalistas de 1950, as estudantes – sem mencionar de quem é a autoria – ressaltam, até mesmo, o desejo de que suas memórias perpassem o tempo:

A mostra de nossa memória em vários meios midiáticos não se encerra neles próprios. Pretendemos que ela seja um canto inacabado, uma obra aberta, a exemplo de nossos violeiros que tão bem nos ensinam a rememorar o passado sem engessá-lo; e enriquecê-lo com o olhar do presente. Se ela nos instigar a essa recriação do ontem, teremos alcançado nossa aspiração ao produzi-la com as várias mãos que a teceram. (A VOZ ..., 2008, p. 05).

Ou seja, as estudantes do CIC demonstram a vontade de que suas memórias sejam lidas e ouvidas em épocas e contextos distintos, que ultrapassem

gerações e permitam àqueles que tenham contato com seus relatos usufruírem de ricas e importantes informações.

Além disso, existem, ainda, as interpretações da memória coletiva, tendo em vista que esta, após o surgimento da escrita, tornou-se a representação de mentalidades e da história das civilizações. Muitos documentos que hoje contam a história foram originados para contextualizar épocas.

Os reis criam instituições-memória: arquivos, bibliotecas, museus. Zimrilim (cerca de 1782-59 a.C) faz do seu palácio de Mari, onde foram encontradas numerosas tabuletas, um centro arquivístico. Em Râs Shamra, na Síria, as escavações do edifício dos arquivos reais de Ougarit permitiram encontrar três depósitos de arquivos no palácio: arquivos diplomáticos, financeiros e administrativos. Nesse mesmo palácio havia uma biblioteca no II milênio antes da nossa era e no século VII a.C. era célebre a biblioteca de Assurbanipal em Nínive. Na época helenística brilham a grande biblioteca de Pérgamo e a célebre biblioteca de Alexandria, combinada com o famoso museu, criação dos Ptolomeu. (LE GOFF, 1990, p. 434).

Ao abordar os elementos que envolvem a memória, faz-se necessário ressaltar a história das mentalidades. Para Le Goff e Nora (1995, p. 69), a “mentalidade abrange, pois, além da história, visando a satisfazer as curiosidades de historiadores decididos a ir mais longe. E, inicialmente, ao encontro de outras ciências humanas”. Ao trabalhar com a mentalidade, é possível reconhecer as concepções de um grupo, uma comunidade, algo que acopla as diferentes áreas da convivência e que está presente no dia a dia, não apenas de cada um, mas do todo, tanto que, quando definiu o termo *memória coletiva*, “Maurice Halbwachs deixou claro que toda memória se estrutura na identidade de grupos, pois cada indivíduo, por mais recluso que seja, sempre se mantém associado a um determinado grupo social” (JUCÁ, 2014, p. 123), ou seja, reflete as características de seu grupo. Sobre esse contexto da memória e da história das mentalidades, ainda é importante destacar o seguinte:

A história das mentalidades não se define somente pelo contato com as outras ciências humanas e pela emergência de um domínio repellido pela história tradicional. É também o lugar de encontro de exigências opostas que a dinâmica própria à pesquisa histórica atual força ao diálogo. Situa-se no ponto de junção do individual e do coletivo, do longo tempo e do cotidiano, do inconsciente e do intencional, do estrutural e do conjuntural, do marginal e do geral. (LE GOFF; NORA, 1995, p. 71).

Sendo assim, é possível afirmar que a história das mentalidades cria um imaginário inerente a uma época, e conseguimos reconhecer – por meio de tal imaginário – costumes, crenças e regras de um determinado período – ou de muitos. Com base nisso, podemos dizer que essas concepções acabam sendo ligadas a ideologias, que conforme Georges Duby, em seu artigo *História social e ideologias das sociedades*, apresentam-se como:

Sistemas completos e são naturalmente globalizantes, pretendendo oferecer da sociedade, de seu passado, de seu presente, de seu futuro, uma representação de conjunto integrada à totalidade de uma visão de mundo. Até uma época bastante recente, as imagens da sociedade mantiveram, portanto, estreitas correspondências com as cosmologias e as teologias, aparecendo, assim, inseparáveis de um sistema de crenças: na Europa medieval, por exemplo, toda representação das relações sociais procurava necessariamente apoio em alguns dos textos fundamentais do cristianismo. (DUBY, 1995, p. 132).

Ou seja, as ideologias têm a função de solidificar conceitos repassados pelas mentalidades de época a época. “Daí resulta que, numa determinada sociedade, coexistem vários sistemas de representações” (DUBY, 1995, p. 132), entretanto, todos eles parecem convergir para um imaginário comum, como se a essência que os faz surgir fosse a mesma.

Por esse motivo, é importante mencionar que desenvolver uma análise cujo objeto de estudo trata-se de um colégio centenário, onde as ex-alunas estudaram na década de 1950, é estudar, compreender e interpretar os substratos mentais de uma época e, portanto, reconhecer a mentalidade, ideologia e o imaginário de tal período.

Faz-se necessário mencionar ainda que além do uso da pesquisa qualitativa e da história oral, a pesquisa documental também esteve presente como meio de abordagem, já que muitas informações referentes às alunas e também relacionadas à matriz curricular do colégio – à época – foram encontradas nos documentos existentes na secretaria, nos livros escritos pelas estudantes, nas fotografias cedidas e nos jornais em circulação. Assim, é preciso apresentar como esta pesquisa foi estruturada.

Além desta introdução, que configura como o primeiro capítulo da tese, há, ainda, outros quatro capítulos, que se dividem da seguinte forma: o segundo abrange uma contextualização histórica sobre os séculos XIX e XX, destacando especificamente o período que interessa a esta tese, de 1860 a 1960, com ênfase na educação feminina, principalmente em Fortaleza, e enfatiza os colégios que, assim

como o Imaculada Conceição, também eram considerados tradicionais (Liceu, Doroteias, Colégio Militar, Colégio Cearense e Escola Normal); o terceiro capítulo apresenta a Congregação das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo e destaca o culto mariano; o quarto e quinto capítulos analisam o Imaculada Conceição, abordando suas práticas educativas, sua influência, sua formação moral, se havia diferenças e ressaltam figuras importantes que modificaram as diretrizes do colégio, ensinando mediante um novo modo de educar.

Outro fator essencial a ser mencionado é que todas as pessoas entrevistadas assinaram um termo de consentimento, autorizando a realização e gravação das entrevistas, bem como a utilização das suas falas e dos seus nomes verdadeiros em eventos ou trabalhos acadêmicos dos quais possamos participar.

Portanto, a presente pesquisa se propõe a compreender como as pedagogias vicentinas do fim do século XIX influenciaram na formação intelectual e humanística às alunas do Colégio da Imaculada Conceição (de Fortaleza), em um determinado período, no caso, a década de 1950, bem como as demais práticas educativas – relacionadas ao ensino das disciplinas e aos aspectos morais e sociais – construíram a personalidade, o caráter e a mentalidade dessas jovens da época, ressaltando, principalmente, se havia diferença ou não no trato com as alunas, com base na condição social das meninas.

2 A ESCOLA CATÓLICA COMO INSTRUMENTO DE AFIRMAÇÃO DA FÉ E DA MORAL

O Colégio da Imaculada Conceição, objeto desta pesquisa, pautou suas convicções educacionais nos valores morais e cristãos difundidos pela Igreja Católica. Como escola confessional, preocupou-se com a educação feminina em sentido lato, abrangendo o ensino intelectual, porém privilegiando as informações que formariam o caráter de suas alunas. Com base nisso, seu intuito maior era moldar a personalidade das estudantes, tendo como ênfase as questões do espírito, da fé, da caridade e, principalmente, relacionadas à formação de mulheres lapidadas conforme os ensinamentos religiosos.

Contudo, para abordar a conduta educacional do colégio, é necessário reconhecer o contexto histórico que o envolvia tanto no fim do século XIX, período no qual foi fundado, quanto no XX, com foco na década de 1950, espaço temporal analisado por este estudo. Sendo assim, este capítulo objetiva apresentar conjunturas importantes dos períodos mencionados, como, por exemplo, conflitos relevantes ligados à Igreja, as ideias relacionadas ao ultramontanismo, à educação feminina no período imperial e republicano, bem como ao contexto da década de 1950 e às escolas que assim como o Colégio da Imaculada Conceição se destacavam nesta época, em Fortaleza.

2.1 A Igreja medieval: conflitos e ações

No Brasil, o cristianismo sempre teve seus ensinamentos enraizados desde o período colonial. Inclusive, o país parecia destinado a ser cristão, de acordo com as lendas que circulavam na Europa na época do descobrimento e que apontavam as terras tupiniquins como um dos caminhos seguidos pelo apóstolo Tomé, conforme nos mostra o fragmento a seguir:

Na época dos descobrimentos, circulava em Portugal, entre os que estavam engajados na empresa marítima, a famosa lenda de São Tomé, justificadora da presença dos portugueses nas praias longínquas. Segundo esta lenda, que se encontra em quase todos os cronistas do Brasil quinhentista, os missionários não fizeram senão seguir as pegadas de São Tomé, apóstolo das Índias. Na rota para as Índias, tanto orientais como ocidentais, ponto obrigatório era a famosa Ilha de São Tomé. E no Brasil, no Paraguai, descobriram-se em rochas ou pedras as pegadas do apóstolo acompanhado

de um ajudante. Nos vocábulos usados pelos indígenas, descobriu-se o nome de Tomé, ou sua corruptela. Nas crenças indígenas, detectou-se algum vestígio da pregação apostólica, evidentemente deteriorada pela “falsa” tradição dos principais. (HOORNAERT, 1977, p. 24).

A lenda tornou-se um argumento convincente para justificar o domínio da Igreja Católica, bem como todo contexto de evangelização inserido no Brasil. Ou seja, dentre outras circunstâncias, o Brasil colonial anexou à sua cultura as ideologias inseridas pelo catolicismo, salientando a crença no Deus único, benevolente, soberano e Senhor de todas as coisas.

Contudo, é importante mencionar que essa mentalidade religiosa cristã que nos foi transmitida estava arraigada na Idade Média, período no qual Deus era “um grande mediador e contemporizador dos conflitos” (LAGE, 2010, p. 29), desta forma, no medievo, “tudo se explicava pela ação e pela vontade divina, e a Igreja Católica traçava assim o seu predomínio sobre todas as coisas terrenas” (LAGE, 2010, p. 29). Desta forma, é importante não esquecer que sendo o Deus da Idade Média “um Deus oficial” (LE GOFF, 2007, p.27), não havia concorrente. Isso quer dizer que o homem medieval acreditava que todos os valores tinham sua origem em Deus, e que somente sendo obediente a Ele, o homem poderia crescer e ser salvo. (LE GOFF, 2007).

Com base nisso, reconhecemos que a Igreja se tornou peça fundamental como intermediária obrigatória do ser humano e Deus, conseguindo, assim, propagar o seu sucesso e, também, sua dominação (LE GOFF, 2007). “E ela chegou definitivamente a essa situação no curso do século XII, tão importante para a evolução do Ocidente cristão”. (LE GOFF, 2007, p.87-88).

Nesse contexto, o poder espiritual era maior do que o político. Desta forma, os reis estavam sob o jugo da Igreja. “O centro de todas as coisas era Deus, e os conflitos terrenos não poderiam existir para não afetar a harmonia celeste” (LAGE, 2010, p. 29). Tendo em vista essa estrutura:

A superioridade do poder religioso sobre o poder político intensificou-se ao longo da Idade Média. Percebeu-se o fortalecimento de uma dependência ao sobrenatural, no qual o político, a autoridade governamental e a competência jurídica descendiam diretamente de Deus. Ocorria então uma mudança no âmbito da detenção e da doação do poder: este tornava-se cada vez mais dependente da esfera divina. Principalmente entre os séculos XI e XIV, foi possível presenciar a Igreja (principalmente o papado) procurando deter uma soberania tanto religiosa quanto política. (LAGE, 2010, p. 29).

Faz-se necessário destacar que o papa não exercia a função de rei absoluto, mas ele tinha influência espiritual sobre o rei e isso garantia ao pontífice o domínio nas decisões políticas. Essas circunstâncias tornavam o poder da Igreja sólido, perene e concedia a ela uma supremacia que ditava todas as condutas não apenas religiosas, mas também sociais e políticas.

É importante lembrar que sendo o cristianismo pautado nas escrituras bíblicas, era na Bíblia que se encontrava o argumento para constatar a vontade de Deus em conceder o comando do mundo ao seu escolhido, no caso, ao papa:

Então Jesus perguntou-lhes: “E vocês, quem dizem que eu sou?” Simão Pedro respondeu: “Tu és o Messias, o Filho do Deus vivo”. Jesus disse: “Você é feliz, Simão, filho de Jonas, porque não foi um ser humano que lhe revelou isso, mas o meu Pai que está no céu. Por isso eu lhe digo: você é Pedro, e sobre essa pedra construirei a minha Igreja, e o poder da morte nunca poderá vencê-la. Eu lhe darei as chaves do Reino do Céu, e o que você ligar na terra será ligado no céu, e o que você desligar na terra será desligado no céu”. (BÍBLIA. Mt, 16, 15-19).

Percebemos, conforme a passagem bíblica, que um poder divino significativo foi dado ao apóstolo Pedro, considerado o primeiro papa da Igreja Católica. Logo, seus sucessores ao papado herdaram, naturalmente, essa autoridade espiritual, que permitia interferir sobre as questões terrenas e celestes.

Essa característica meio divina atribuída ao papa perdurou de maneira considerável durante a Idade Média. Contudo, “ao mesmo tempo em que o papado fortalecia o seu poder, a partir do século XII, surgiram transformações na forma de perceber o mundo” (LAGE, 2010, p. 30), isso ocorreu em variados contextos, “principalmente com o aparecimento de novas cidades e com o surgimento da burguesia, a ampliação dos poderes reais, o aparecimento das universidades e as preocupações com o indivíduo”. (LAGE, 2010, p. 30).

Torna-se essencial mencionar, ainda, que no século XIV, houve uma crise no sistema do feudalismo, o que “acarretou transformações tão drásticas na sociedade, economia e vida política da Europa, que praticamente diluiu as últimas estruturas feudais ainda predominantes” (SEVCENKO, 1987, p. 06), sendo estes fatos os que contribuíram com mais ênfase para “o desenvolvimento do comércio e da burguesia” (SEVCENKO, 1987, p. 06).

Inclusive, o desenvolvimento das cidades e a preferência pela vida urbana impactaram de forma significativa a muitos religiosos, “habitados a um mundo estável

e austero” (VAUCHEZ, 1995, p.77). Por isso, alguns deles definiam “o desenvolvimento urbano como consequência do pecado” (VAUCHEZ, 1995, p. 77), atribuindo a esse progresso das cidades “nada mais do que o refúgio de infames traficantes e de gente sem escrúpulos” (VAUCHEZ, 1995, p. 77).

Dentro dessa conjuntura, a Guerra dos 100 Anos e a Peste Negra também podem ser citadas como elementos decisivos para a crise vivenciada no século XIV. Diante de todo esse contexto, tornou-se inevitável não haver revoltas populares, pois a mortalidade, o aumento da carga de trabalho e a fome faziam parte do cotidiano do povo, que não se conformou. (SEVCENKO, 1987).

Assim, ocorreu o declínio do sistema feudal, ocasionando também uma virada nas relações cotidianas e comerciais. Tal fato aconteceu devido à “ruptura dos antigos laços sociais de dependência social e das regras corporativas” (SEVCENKO, 1987, p. 11). Ou seja, o homem foi impelido a liberar-se de uma sobrevivência baseada no coletivo – modo tão característico do sistema feudal – e passar a construir sua existência com foco na individualidade. Portanto:

Compreender o momento da emergência do indivíduo tornava-se necessário para relacioná-lo posteriormente aos princípios do pensamento liberal, uma vez que este propunha uma visão de mundo que privilegiava a individualidade em detrimento da universalidade proposta pela Igreja Católica. (LAGE, 2010, p. 32).

Esses fatos geraram transformações de pensamento que modificaram um sistema estruturado no poder de Deus intermediado pela Igreja. Logo, o homem passou a ser o detentor de suas vontades, a sociedade tornou-se mais individualizada e as convicções intelectuais se abriram para novas possibilidades e interpretações. Tendo em vista essa afirmação, é necessário destacar, neste período, a presença de homens definidos como humanistas.

Embora só se tenha difundido no século XV, esse termo indicava um conjunto de indivíduos que desde o século anterior vinha se esforçando para modificar e renovar o padrão de estudos ministrado tradicionalmente nas universidades medievais. Esses centros de formação intelectual e profissional eram dominados pela cultura da Igreja e voltados para as três carreiras tradicionais: Direito, Medicina e Teologia. Estavam, portanto, empenhados em transmitir aos seus alunos uma concepção estática, hierárquica e dogmática da sociedade, da natureza e das coisas sagradas, de forma a preservar a ordem feudal. (SEVCENKO, 1987, p.14).

No entanto, houve tantas mudanças históricas e elas foram tão dramáticas, nesse período, que o sistema feudal sofreu graves crises e sua existência começou a se dissolver. Isso ocasionou uma nova maneira de pensar e agir dos homens no que tange ao seu destino, ao mundo, à natureza e às crenças religiosas. Com base nesses fatos, deu-se início um movimento que objetivava:

Atualizar, dinamizar e revitalizar os estudos tradicionais, baseado no programa dos *studia humanitatis* (estudos humanos), que incluíam a Poesia, a Filosofia, a História, a Matemática e a Eloquência, disciplina esta resultante da fusão entre a Retórica e a Filosofia. Assim, num sentido estrito, os humanistas eram, por definição, os homens empenhados nessa reforma educacional, baseada nos estudos humanísticos. (SEVCENKO, 1987, p.14).

Tendo em vista essa conjuntura, a Igreja – tão forte durante o período medieval – começou a ver sua intervenção perder força, principalmente porque o liberalismo¹⁵ promovido pela burguesia defendia “a existência do Estado laico, não identificado com religião alguma, da mesma forma que valorizava o ideal de tolerância, pelo qual não se deve interferir nas crenças pessoais” (ARANHA, 1996, p. 137). A partir de então, o valor da ciência foi mais enaltecido e a crença nas ideias científicas solidificada.

Ainda destacando os homens humanistas tão inseridos nesse processo de transformação do pensamento, faz-se necessário mencionar que defender o novo sempre foi um trabalho árduo e, muitas vezes, perigoso. Sendo assim, muitos pensadores dessa nova corrente sofreram perseguições, passaram por expressivos sofrimentos ou até mesmo morreram:

Dante e Maquiavel conheceram o exílio, Campanella e Galileu foram submetidos à prisão e tortura, Thomas Morus foi decapitado por ordem de Henrique VIII, Giordano Bruno e Etienne Dolet foram condenados à fogueira pela Inquisição, Miguel de Servet foi igualmente queimado vivo pelos calvinistas de Genebra, para só mencionarmos o destino trágico de alguns dos mais famosos representantes do humanismo. (SEVCENKO, 1987, p. 17).

Entretanto, a nova semente estava plantada e todas essas ações não impediram que uma maneira renovadora de pensar surgisse e criasse alicerces, principalmente com base nas teorias de John Locke (1632-1704), defensor da ideia

¹⁵ O termo *liberalismo* refere-se a um sistema político alicerçado no capital. Por volta do século XVII, criou-se o termo *escola liberal* que, diferente do que muitos acreditam, não está relacionada a uma escola “livre”, “aberta”, mas, sim, a uma escola cuja educação é proposta pelo liberalismo. (ARANHA, 1996).

de que o poder não poderia se justificar “pela intervenção divina – como no caso do *direito divino dos reis*, típico do absolutismo – passando a ser *legitimado* pelo contrato social” (ARANHA, 1996, p. 137, grifo do autor). Ou seja, com base nessa ideia, era o próprio homem quem consentia o poder, “reafirmando, assim, o valor do indivíduo e do cidadão” (ARANHA, 1996, p. 137). Esses pensamentos fortaleciam a liberdade, o individualismo, a igualdade, dentre outros temas importantes. Porém, esses valores, na prática, não abrangiam a toda a sociedade:

Embora aspirasse pela democracia, o liberalismo desde o início se apresenta elitista, porque a igualdade defendida é de natureza abstrata, geral e puramente formal, não excluindo a convicção de que as pessoas são diferentes nos talentos, o que justificaria o sucesso desigual entre os membros da sociedade. (ARANHA, 1996, p. 138).

Essas circunstâncias acabaram refletindo no sistema educacional, ultrapassando as fronteiras do tempo e podendo ser vistas no Brasil do século XX, mais especificamente no período que é o foco desta tese: a década de 1950. A Igreja também esteve inserida neste processo, tendo em vista sua presença incontestável e predominante na esfera do ensino. Contudo, para alcançar esse monopólio, ela passou por transformações e conflitos no século XIX; alguns deles serão apresentados no próximo tópico.

2.2 As articulações da Igreja Católica no Brasil do século XIX

A Igreja Católica, no século XIX, difundiu, como uma das suas principais ideias, o ultramontanismo. O termo já era conhecido desde a Idade Média e no Brasil era designado para “aqueles fiéis que atribuíam ao papa um importante papel na direção da fé e no comportamento do homem” (LAGE, 2010, p. 35).

Todavia, a Igreja passou por variadas tribulações, no que tange ao seu poder de influência, por volta de 1808, época na qual a corte portuguesa estava de mudança para o Brasil. Neste período, “Roma estava subjugada por Napoleão, que tratava o papa como bem lhe aprazia” (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, 1992, p. 77).

Diante desse contexto, destaca-se, ainda, que havia um temor relacionado às novas ideias que vinham sendo gestadas e que incluíam, predominantemente, “os movimentos republicanos, as nascentes reivindicações sociais e o liberalismo em

todas as suas acepções, principalmente nos campos político e religioso” (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, 1992, p. 77).

No Brasil, tais ideias foram disseminadas e criaram raízes fortes. Inclusive, as leituras relacionadas aos livros franceses – tão condenados pela Igreja – encontraram adeptos não apenas entre as pessoas mais cultas, mas também no clero. Neste período, os bispos se consideravam iguais ao papa e, por este motivo, defendiam sua autonomia em relação a ele. (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, 1992).

Diante dessas afirmações, é preciso tecer alguns comentários acerca das relações que se firmaram entre Igreja e Estado, sendo uma das principais, o sistema de *padroado*. Ele consistia em um conjunto de privilégios concedidos pelo papado aos reis de Portugal, Espanha e, posteriormente, aos imperadores do Brasil. Em troca, a Igreja teria o domínio evangelizador em todas as terras conquistadas, podendo, assim, exercer seu poderio espiritual nesses lugares (MICELI, 2009). Todavia, ainda no império de D. Pedro I, houve discordâncias entre este e a cúria romana em relação ao conceito de *padroado*:

Pedro I o tinha como direito, atribuição própria do poder absoluto dos reis, quando Roma o considerava como especial privilégio, concedido pelo papa em decorrência de função determinada: a evangelização dos territórios conquistados. Pedro I achava mais fácil o Brasil separar-se de Roma do que o imperador deixar de exercer sua autoridade soberana em assuntos religiosos. (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, 1992, p. 78).

Torna-se relevante destacar que essa ideia tinha a concordância da maioria do clero brasileiro. Além disso, outras questões também precisam ser mencionadas, como, por exemplo, o fato de durante o regime de *padroado*, a interferência dos bispos ser bastante reduzida. Somado a isso, havia o desejo de uma reforma na Igreja, pois no Brasil, a vida religiosa dos padres assemelhava-se a dos leigos. (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, 1992). Assim, o modelo adotado foi o do Concílio Tridentino:

O Concílio de Trento (1545 – 1563), marco da Contrarreforma, foi importantíssimo para traçar os rumos da Igreja Católica contra o protestantismo e também os caminhos da luta pela manutenção dos fiéis e da conversão de novos fiéis. Condenou então a doutrina protestante e proibiu a intervenção dos príncipes nos negócios eclesiásticos. Também recomendou a criação das escolas masculinas para a preparação daqueles que desejassem ingressar no clero, ou seja, os seminários, principalmente

em bispados e cidades mais populosas. A necessidade de abrir seminários estava ligada à intenção de moldar o comportamento e controlar as vontades mundanas dos adolescentes com mais de 12 anos, de preferência pobres, filhos de casamentos legítimos e que desejassem ingressar na carreira sacerdotal. (LAGE, 2010, p. 37).

No que tange à imagem que os sacerdotes deveriam adotar, bem como às atitudes que os clérigos precisariam ter, criou-se este conceito:

O modelo dos bispos executores do Concílio de Trento é São Carlos Borromeu; seguindo seu exemplo, o bispo da Bahia achou que o passo mais importante para a reforma era a criação de um clero sábio, virtuoso e apostólico; para modificar a imagem do padre secularizado e casado, pouco distinto do leigo, que era comum no Brasil, passou a instituir no uso do hábito clerical como sinal de sua consagração – e no funcionamento das conferências eclesiais. Estas entravam em todos os programas de reforma do tempo, o que mostra a consciência da pouca formação teológica do clero. A reforma iniciada pelos bispos do Norte será assumida pelos bispos de Mariana, Diamantina e São Paulo, mas com uma diferença: os seminários do Norte, de acordo com o plano dos bispos, seriam dirigidos por padres seculares, enquanto no Sul tiveram grande influência os padres lazaristas, de acentuada ideologia francesa. A execução programada dos decretos do Concílio de Trento começou a dar origem a comportamentos que no Brasil eram novidade: imagem mais sacralizada do clero, autonomia da Igreja, defesa das ordens religiosas. Feijó percebeu a importância das mudanças que se operavam, e seu nacionalismo pressentiu a romanização do catolicismo brasileiro. (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, 1992, p. 83-84).

É preciso destacar que no Norte, os bispos estavam mais envolvidos com a realidade do Brasil, eles desejavam um clero transformado, entretanto, não queriam que este se desligasse da cultura do povo, das suas tradições. Porém, quando a reforma teve sua liderança voltada para o Sul, a europeização se solidificou e passou-se a exigir que o clero fosse formado a partir da imagem de um padre cujo caráter fosse respaldado no verdadeiramente sagrado. Por outro lado, haveria o combate às crenças – chamadas superstições – do povo.

As novas tendências de separação dos poderes civil e eclesiástico, em busca de maior autonomia da Igreja, levarão os bispos a dar maior atenção às normas emanadas de Roma, e aos poucos irão abalar o relacionamento amigável, de tantos anos, entre a Igreja e a maçonaria, até então unidas na liderança de todos os movimentos e acontecimentos do país; as irmandades e associações religiosas, que representavam a administração leiga da Igreja, verão diminuída sua influência na proporção em que o clero for assumindo funções mais amplas. (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, 1992, p. 83-84).

Dentro desse contexto, em 1864, a Santa Sé divulgou as encíclicas *Quanta Cura* e *Syllabus Errorum*, que condenaram, de maneira incisiva, aquilo que ela definiu como erros modernos, dentre eles, “o racionalismo, o socialismo, o comunismo, a maçonaria, a separação entre a Igreja e o Estado, as liberdades de imprensa, de religião”. (MICELI, 2009, p. 18).

Assim, houve certa repulsa ao modo de viver contemporâneo, e isso acarretou um desenvolvimento significativo do ultramontanismo, o que gerou uma “devoção” ao papa, ocasionando, inclusive, a proclamação da infalibilidade papal. Além disso, todo esse movimento ainda originou diversas iniciativas por parte da Igreja, pois ela remanejou ordens religiosas antigas, promoveu a criação de novas entidades e estimulou o trabalho missionário. Nessa conjuntura, houve uma reformulação dos objetivos da Igreja, no que tange ao seu predomínio em espaços geográficos diversos, devido à sua preocupação com os muitos avanços nas áreas educacionais (e assistenciais) executados pelos protestantes. (MICELI, 2009).

Neste sentido, o processo de romanização encontrou um caminho para criar base profunda no Brasil e expandiu a disseminação das novas ordens religiosas, principalmente daquelas que tinham cunho missionário e estavam ligadas à educação. O ultramontanismo teve suas ideias consolidadas também nessas ordens, sendo ainda divulgado em escritos da época:

A defesa das ideias ultramontanas pode ser encontrada em diversos documentos, como bulas papais, pastorais episcopais, livros ou jornais católicos produzidos ao longo do século XIX. Todos estes documentos tiveram a intencionalidade de expressar o pensamento predominante nos quadros eclesiásticos da época, além de pretender a doutrinação dos fiéis. Os principais documentos papais que expressavam o pensamento centralizador foram as encíclicas dos Papas Gregório XVI (1831-1845), Pio IX (1846-1878), Leão XIII (1878-1903) e Pio XI (1922-1939). Quase todos os documentos apontavam para o combate ao período moderno e suas ideias, sendo que a Igreja apontava o período medieval como um modelo a ser seguido. O mundo moderno, secularizado, constituía-se em um grande perigo para a salvação da alma, pois se fundamentava principalmente na liberdade política e também de pensamentos. Era um mundo que não obedecia aos preceitos católicos e ao controle da Igreja. Tal controle só retornaria com a implantação e aceitação dos princípios ultramontanos e, principalmente, numa estrutura articulada pela manutenção e pelo fortalecimento do controle do sistema educacional. (LAGE, 2010, p. 36-37).

Logo, a Igreja passou a desenvolver ações pautadas na eficiência desta empreitada religiosa e conseguiu, assim, realizar seu projeto de evangelização.

As metas pontifícias da “romanização”, a aliança com os setores católicos dirigentes e a prestação de serviços educacionais e outros inerentes a tal pacto, as prioridades associadas à formação de um “patrimônio” próprio e o enfrentamento dos movimentos religiosos concorrentes (protestantes, Canudos, Juazeiro, Contestado, etc.) se situam entre os principais condicionantes do processo de “construção institucional” da Igreja Católica na Primeira República. (MICELI, 2009, p. 20).

Todavia, como o processo de romanização e o resgate do ultramontanismo ocorreram, no Brasil, também no Segundo Reinado, é importante destacar que diversas ordens religiosas – responsáveis pela evangelização na área educacional – tiveram sua ideologia formada nesse contexto ultramontano. O Colégio da Imaculada Conceição, por exemplo, que é o objeto desta pesquisa, foi fundado em 1865, pela Ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo¹⁶ e, portanto, todo seu sistema educacional formou-se dentro das ideias e dos preceitos da romanização.

Entretanto, é preciso destacar que outras ordens também foram importantes nessa estrutura educacional em que se inseriu o Imaculada, dentre elas, uma precisa ser ressaltada: a dos padres lazaristas. Esta congregação, assim como a Ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, também possui origem francesa e o mesmo ideal vicentino que permeou as práticas pedagógicas do CIC. Jucá (2014) afirma que, em Fortaleza, a principal ação educacional dos lazaristas foi a fundação do Seminário da Prainha, em 1864 – apenas um ano antes da inauguração do Imaculada. O Seminário representou um símbolo do processo de “romanização” imposto pela Igreja Católica, “sempre precavida ante o perigo do rolo compressor do processo de modernização, fruto da expansão capitalista, que ainda ensaiava os seus primeiros passos no país, em especial nas capitais das províncias. (JUCÁ, 2014, p. 26).

A Igreja demonstrava preocupação com os rumos ideológicos que o Brasil tomava, pois as ideias do liberalismo e a liberdade de expressão que, naquele período, ganhavam terreno no país, prejudicavam o ideal construído – e propagado – pela Santa Sé, desde a Idade Média. Por isso, no Ceará, a vinda dos padres lazaristas ocorreu de maneira estratégica.

Para compreender a ação da Igreja Católica no Ceará, basta acompanhar a trajetória da formação eclesial de seu fundador, D. Luís Antonio dos Santos, primeiro bispo da província, ao confiar a direção do Seminário à

¹⁶ O terceiro capítulo desta tese apresentará de forma mais aprofundada a história da congregação.

congregação dos padres lazaristas, de origem francesa, pois partilhara da austeridade disciplinar e rigidez moral dessa ordem religiosa, na condição de aluno interno do Seminário do Caraça, em Minas Gerais. (JUCÁ, 2014, p. 27).

Desta forma, é possível reconhecer que os padres lazaristas, formados com valores morais arraigados numa postura de vida religiosa tradicional, receberam não apenas a missão de conduzir o ensino das crianças e jovens cearenses, mas também de formar a educação da nossa sociedade. É importante destacar a complexidade deste certame: a diferença, principalmente, entre educação e ensino.

Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. O *ensino* consiste na transmissão de conhecimentos, enquanto a *doutrinação* é uma pseudoeducação que não respeita a liberdade do educando, impondo-lhe conhecimentos e valores. Nesse processo, todos são submetidos a uma só maneira de pensar e agir, destruindo-se o pensamento divergente e mantendo-se a tutela e a hierarquia. (ARANHA, 1996, p. 51).

Adequando-se exatamente a este modo de educar/ensinar, a ordem dos lazaristas desembarcou em Fortaleza, preparada para desempenhar seu papel educacional. Contudo, os padres estavam direcionados somente à formação masculina da província. A formação do público feminino estava nas mãos de outras ordens, dentre elas, a das Irmãs vicentinas, que chegaram um ano depois dos padres lazaristas – conforme já dito – e fundaram o Colégio da Imaculada Conceição. A presença das Irmãs dentro deste cenário tinha uma importância especial, já que o caráter e a moral de uma mulher eram elementos valiosos na base da estrutura ideológica criada pelo cristianismo e disseminada por tantos séculos.

2.3 A educação feminina no século XIX e seus desdobramentos em Fortaleza, no Ceará

Os ensinamentos bíblicos disseminados na Idade Média não apenas destacavam a onipotência de Deus, mas também a mentalidade de que o homem seria o responsável por conduzir os bens da terra, segundo nos apresentam as escrituras:

Então Javé Deus fez cair um torpor sobre o homem, e ele dormiu. Tomou então uma costela do homem e no lugar fez crescer carne. Depois, da costela que tinha tirado do homem, Javé Deus modelou uma mulher, e apresentou-a para o homem. Então o homem exclamou: “Esta, sim, é osso dos meus ossos e carne da minha carne! Ela será chamada mulher, porque foi tirada do homem!” (BÍBLIA SAGRADA, Gênesis, 2, 21-23).

Ora, “a Ética cristã de todos os tempos tem sua origem natural na Sagrada Escritura” (VIDAL, 2003, p. 271). Ou seja, a Bíblia, base do cristianismo, mostra que ao homem foi dado o controle da terra, uma vez que a mulher foi feita a partir dele e, portanto, subjugada a ele. A respeito desse monopólio do homem sobre os demais seres, Le Goff (2007, p. 107-108) comenta:

Na primeira imagem, o homem é a criação paternal de Deus. Esse Deus do Gênesis fica satisfeito com sua obra, fica satisfeito com sua criação. Está, num primeiro momento, satisfeito também com o homem. Quer prodigalizá-lo com todos os favores possíveis e, nessa matéria de favor, faz-lhe logo dois: primeiro, não quer deixá-lo sozinho, e lhe dará uma companheira que tirará de seu corpo; em seguida, vai associar o homem à sua criação. E deixará a ele a incumbência de dar nomes aos animais. Ora, dar um nome, nomear, é um modo de criar; é, portanto, uma segunda criação (...).

Desse modo, além da mulher ter sido originada a partir do homem, a este também foi dado o “poder” de uma nova criação. O homem rege o mundo desde os primórdios, estando a mulher sob a sua autoridade. Esse imaginário gerou um sistema no qual há um modo de organização da vida coletiva baseado no poder de um “pai”, não apenas porque este possui o controle por sua condição social favorável, mas também porque a Bíblia ressalta ser este “senhorio” do mundo inerente à figura masculina¹⁷. Esse era o sistema patriarcal, e a sociedade, desde o Brasil colônia, estava sob o jugo desse modo de vida familiar.

Instalada geralmente em engenhos, plantações ou fazendas, grandes famílias se concentraram na área rural até o século XVIII. O chefe cuidava dos negócios e possuía absoluta autoridade sobre a esposa, os filhos, os escravos, empregados e agregados. Sua influência era enorme e se estendia, muitas vezes, a famílias semelhantes, localizadas em regiões próximas. A família patriarcal foi assim resumida: “pai soturno, mulher submissa, filhos aterrados”. A singularidade da família patriarcal é que ela não se restringia ao trio mencionado. Pai, mãe e filhos constituíam apenas o núcleo central. A família incluía também os parentes, os filhos ilegítimos ou de criação, afilhados, empregados e amigos com quem se nutria uma relação de compadrio – isto é, padrinhos ou madrinhas –, além de agregados e escravos.

¹⁷ Estes fragmentos textuais pertencem à dissertação de mestrado da autora desta tese, cuja defesa ocorreu em 2010, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Elisabeth Dias Martins, e que tem por título “Resíduos dos Valores Morais Cristãos da Idade Média na Obra *Helena*, de Machado de Assis”.

Laços de dependência e solidariedade uniam seus membros. (PRIORE, 2014, p. 13).

É interessante observar como o domínio do patriarca estendia-se a membros variados e que, necessariamente, não pertenciam ao seu clã. Ou seja, pelas relações de poder econômico, o homem patriarca acabava exercendo comando sobre muitos, em casa e ao seu redor. Obviamente, dentre todas essas pessoas, as mulheres eram as que mais precisavam estar subjugadas a ele. Inclusive, a imagem feminina submissa, de boa dona de casa e sempre disposta a atender ao marido foi explorada pela Igreja Católica e conceituada como um modelo ideal. “As mulheres pouco saíam de casa, empregando o tempo em bordados e costuras, ou no preparo de doces, bolos e frutas em conserva”. (PRIORE, 2014, p. 13). É importante destacar que foi o colonizador europeu quem trouxe essa maneira de construir a família:

Esse modelo, constituído por pai e mãe “casados perante a Igreja”, correspondia aos ideais definidos pela Igreja Católica no Concílio de Trento, em 1545. Ele serviu como instrumento na luta contra a Reforma protestante e em favor da difusão do catolicismo no Novo Mundo. Apenas dentro desse tipo de família – a sacramentada pelo matrimônio – seria possível educar os filhos segundo os preceitos cristãos, movimentando uma correia de transmissão pela qual passariam, de geração em geração, as normas e os valores da Igreja Católica. A Igreja Católica procurava, assim, universalizar suas normas para o casamento e a família. A mulher, nesse projeto, era fundamental. Cabia-lhe ensinar aos filhos a educação do espírito: rezar, pronunciar o santo nome de Deus, confessar-se com regularidade, participar de missas e festas religiosas. (PRIORE, 2014, p. 11).

Contudo, o século XVIII foi propício para uma intensa urbanização e as cidades passaram a receber mais gente. Logo, novas estruturas familiares, inclusive contendo mulheres sozinhas e mães, foram surgindo. Além disso, “as exigências de um cotidiano difícil moldaram as funções da mulher na vida do casal. Muitas tiveram que tomar a frente dos negócios quando da ausência do parceiro, de sua morte ou partida” (PRIORE, 2014, p. 17). Entretanto, por mais que a mulher adquirisse outras funções, a imagem que ainda predominava era aquela disseminada pela Igreja. Ou seja, o ideal continuava sendo o da mulher que deveria viver para o lar e obedecer ao marido. No século XIX, o papel feminino permaneceu o mesmo:

Dentro de casa, a mulher poderia comandar alianças, poderes informais e estratégias. Mas apenas dentro de casa. Na rua, era outra coisa. O risco da perda da honra crescia; conversas com homens eram inadmissíveis. Estar fora depois das Ave-Marias era sinônimo de se prostituir. A diferença entre as mulheres de casa, em geral casadas, e as da rua, trabalhadoras

concubinadas ou sós, acentuava-se. A maior parte das meninas não aprendia a ler. Passavam a meninice entre o oratório e a esteira. Ensinavam-lhes a fazer rendas, bordado e costura. Esperava-se que fossem incultas, piedosas, prisioneiras da casa. Amélia Beviláqua, escritora piauiense do século XIX, assim as retratou: “A menina era um corpo cansado, sempre encurvado na almofada. Não distraía o espírito, nem brincava porque era menina e devia estar sempre quieta”. (PRIORE, 2014, p. 19).

Contudo, nem todas as mulheres corroboravam com essa realidade feminina. Existiam as que vislumbravam o acesso ao conhecimento, ao ensino, identificando que a liberdade feminina só poderia ocorrer por meio da educação. “Nísia Floresta, uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação” (LOURO, 2017, p. 443).

No Ceará, outros nomes anunciaram suas inquietações com os ideais de mulher difundidos, ideais estes que castravam a natureza feminina e impunham rígidas regras. Francisca Clotilde Barbosa Lima, nascida na segunda metade do século XIX, em Tauá, foi um exemplo. Literata, escreveu o romance *A Divorciada* (1902), dando ênfase a uma temática polêmica para época. Na sua vasta obra literária, reconhecemos em sua escrita “uma personalidade conservadora e ao mesmo tempo de uma lutadora abolicionista” (ALMEIDA, 2012, p. 62). Aluna do Colégio da Imaculada Conceição, terminados seus estudos, casou-se; porém, foi abandonada pelo marido, e sendo o pai de Francisca Clotilde já falecido, ela se viu com a necessidade de trabalhar, abraçando o magistério por profissão e tornando-se a primeira professora concursada da Escola Normal (MOTA, 2007). Por meio da literatura, da educação e imprensa, Francisca Clotilde ganhou destaque na vida intelectual cearense, mostrando que à mulher não cabiam somente os papéis de esposa e mãe dedicada.

Ainda resgatando afirmações de Nísia Floresta, é importante salientar que para a autora, a educação feminina era um “instrumento de melhoria moral da sociedade” (PRIORE, 2014, p. 151). De acordo com a feminista brasileira, a pior opressão destinada à mulher era negar-lhe a instrução. Na verdade, a educação feminina já foi bastante relegada:

Alguns filósofos e pedagogos depreciaram a educação feminina. É o caso de Rousseau, tão avançado nos ideais de uma educação renovada, mas que, à semelhança dos homens de seu tempo, restringia a mulher ao universo doméstico. Outros, mais condescendentes, como Vives, Comênio, Madame

de Maintenon e Fénelon, preocuparam-se com a educação feminina de uma maneira especial. Fénelon, por exemplo, atribuía a frivolidade e a ignorância das mulheres da corte francesa à ausência de uma educação mais cuidada. Em última análise, porém, esses autores estavam convencidos de que era para o lar que adviriam as vantagens de tal educação. É uma exceção o pensamento de Condorcet, que valorizava a mulher como pessoa, o que denota uma rara antecipação dos ideais feministas. (ARANHA, 1996, p. 94).

Entretanto, apesar dos muitos empecilhos para que as mulheres pudessem ter acesso ao conhecimento, o século XIX viu concretizar-se a ideia de que elas precisavam estudar. Porém, esse ingresso à educação foi restrito e pautado na mentalidade de que apenas algumas informações precisavam ser repassadas ao público feminino, obviamente, as questões que se relacionavam ao lar e ao seu bom funcionamento tinham a primazia de ensino.

Os legisladores haviam determinado, nos idos de 1827, que se estabelecessem “escolas de primeiras letras”, as chamadas “pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império”. Mas a realidade estava, provavelmente, muito distante dessa imposição legal. Até que ponto era imperativo saber ler e escrever ou conhecer as quatro operações? Naquela sociedade escravocrata e predominantemente rural, em que latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregados, mulheres e crianças, os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada. Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas, ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2017, p. 444).

Tendo em vista essa conjuntura, uma boa parte da sociedade brasileira não concebia a educação feminina sem uma sólida base cristã; todavia, faz-se necessário destacar que o termo, apesar de ser complexo, não tinha essa dimensão abrangente no fim do século XIX e, portanto, estava associado apenas a uma educação religiosa católica, que visava preparar a mulher “não para a vida profissional, mas, sim, para exercer sua função essencial: a carreira doméstica”. (RAGO, 2014, p. 89).

Ainda que a República formalizasse a separação da Igreja Católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. A escolha entre esses dois

modelos representava, na verdade, uma não escolha, pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem. Através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade, quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas. (LOURO, 2017, p. 447).

Logo, no fim do século XIX, viu-se a necessidade de vincular a educação feminina à modernização que ocorria na sociedade brasileira, para que houvesse “a higienização da família, a construção da cidadania dos jovens” (LOURO, 2017, p. 447). Desta forma, pensou-se em variados aspectos, inclusive, “algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se especialmente à educação das meninas órfãs, com a preocupação de preservá-las da contaminação dos vícios” (LOURO, 2017, p. 447).

Neste contexto, a Ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo foi enviada à Fortaleza, para exercer essa função educacional direcionada às meninas órfãs. O próximo tópico contextualizará o Ceará nos séculos XIX e XX e destacará questões importantes da década de 1950, uma vez que este período é o foco da nossa pesquisa.

2.4 Fortaleza nos séculos XIX e XX: a mulher, a educação e as escolas tradicionais da década de 1950

O século XIX foi marcado por muitas transformações. No que tange às relações familiares, criou-se um ambiente sólido e o papel da mulher era determinado pela valorização da maternidade, destituindo o público feminino de qualquer estímulo às atividades produtivas no campo profissional. Isso representava, para a imagem da mulher, “o ideal de retidão e probidade, um tesouro social e imprescindível” (D’INCAO, 2017, p. 223). Essa mentalidade foi transferida para o século XX e o modelo perfeito de mãe era o que mais se esperava de uma jovem, quando esta contraísse matrimônio.

Certamente, a construção de um modelo de mulher simbolizado pela mãe devotada e inteira sacrifício implicou sua completa desvalorização profissional, política e intelectual. Esta desvalorização é imensa porque parte do pressuposto de que a mulher em si não é nada, de que deve esquecer-se deliberadamente de si mesma e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido. É claro que, em grande parte, este modelo vitoriano de comportamento feminino determinou suas opções e condutas. Mesmo porque, até muito recentemente, os cursos de especialização profissional,

técnicos e universitários estavam praticamente fechados às mulheres, destinadas às carreiras de professoras primárias, enfermeiras, no caso das que tinham algum acesso à instrução, e domésticas, operárias, costureiras, datilógrafas, telefonistas, nas camadas mais baixas. Em qualquer caso, o campo de atuação da mulher fora do lar circunscreveu-se ao de ajudante, assistente, ou seja, a uma função de subordinação a um chefe masculino em atividades que a colocaram desde sempre à margem de qualquer processo decisório. (RAGO, 2014, p. 91).

Com base nisso, e objetivando estimular o desejo pela maternidade, alguns ramos das camadas sociais passaram a veicular a ideia de que a mulher deveria dedicar-se à sua função natural, que era justamente a de ser mãe, cumprindo este papel de maneira completa. Dentre essas áreas, podemos mencionar a classe médica, que reconhecendo a prática de mulheres abastadas usarem suas escravas como amas de leite, passou a desenvolver teses que criticavam o aleitamento mercenário.

De modo geral, o grande argumento contra o aleitamento mercenário era a elevada taxa de mortalidade infantil e, nesse sentido, o poder médico criticava asperamente o comportamento das mães de todas as classes sociais que não amamentavam seus pobres filhinhos. Os médicos propunham, então, que as mulheres fossem convencidas de sua “vocação natural” para a maternidade e aconselhadas sobre os perigos que a criança alimentada fora do seio materno poderia sofrer. (RAGO, 2014, p. 105).

Condenar esse tipo de aleitamento materno não era discurso direcionado apenas às mulheres ricas, mas também àquelas das camadas de baixa renda. Para essas mulheres pertencentes às classes sociais economicamente inferiores, a necessidade de trabalhar fora as impossibilitava de dedicar-se à maternidade e ao lar com o fervor necessário e cobrado. Por isso, para amamentar o filho, a mulher trabalhadora acabava precisando contratar uma nutriz ou até mesmo empregar-se neste tipo de serviço – tendo em vista sua necessidade de ganhar dinheiro. (RAGO, 2014). Este fato era criticado pelos médicos, não apenas pelas questões ligadas ao aspecto físico – como a transmissão de doenças –, mas também pelos aspectos morais:

A nutriz surge neste discurso “científico” como pessoa de hábitos duvidosos, impregnada de vícios, como elemento estranho e pernicioso penetrando e destruindo a intimidade da família. Tanto quanto a escrava, a nutriz assalariada   condenada como portadora do vírus físico e moral da contamina o e possível desagrega o da família. A partir desta figura da anormalidade é que se constrói a imagem da boa mãe; daí o papel

moralizador da nova figura materna proposta pelo discurso médico como “a guardiã vigilante do lar”. (RAGO, 2014, p. 107).

Desta forma, o novo modelo de mãe passou “a desempenhar um papel fundamental no nascimento da família nuclear moderna” (RAGO, 2014, p. 109), pois sendo a responsável pelo bom andamento do lar, ela se tornava responsável também “pela saúde das crianças e do marido, pela felicidade da família” (RAGO, 2014, p. 109).

Entretanto, é sempre importante ratificar que a esse ideal feminino – pautado na imagem da boa mãe – estavam somadas outras características, como, por exemplo, condutas inspiradas pelo modelo de Nossa Senhora e o conhecimento necessário para se ter boas maneiras, tendo em vista que fora e dentro de casa, um marido precisaria exibir uma esposa bem-educada. Isso ocorria devido ao desenvolvimento das cidades, que acabou gerando, principalmente nas classes mais abastadas, o hábito de promover reuniões sociais em suas residências – jantares e saraus – bem como passeios a teatros. (D’INCÃO, 2017).

A ideia de intimidade se ampliava e a família, em especial a mulher, submetia-se à avaliação e opinião dos “outros”. A mulher de elite passou a marcar presença em cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social. Se agora era mais livre (...), não só o marido ou o pai vigiavam seus passos, sua conduta era também submetida aos olhares atentos da sociedade. Essas mulheres tiveram de aprender a comportar-se em público, a conviver de maneira educada. (D’INCÃO, 2017, p. 228).

Esse novo modelo de mulher começou a fazer parte do imaginário comum e no Ceará não foi diferente, principalmente em Fortaleza que, no século XIX, passou por vários processos de transformação e desenvolvimento, vendo suas ruas, arquitetura e seus serviços modificados. Isso exigiu da população novas maneiras de comportar-se, para poder adequar-se aos novos tempos e, é claro, uma nova mulher cearense também precisaria surgir. Sobre a nova fase de Fortaleza, Farias (2007, p. 118-119) destaca que “o centralismo imperial, os lucros do comércio exportador, o próprio dinamismo econômico cearense e os investimentos estrangeiros” proporcionaram uma transformação em Fortaleza, dando à capital cearense um tom de modernidade.

Assim, no século XIX, a partir da década de 50, Fortaleza começou a sentir mudanças no que tange à sua infraestrutura, bem como aos serviços urbanos que

oferecia. Influenciada pela modernização europeia, principalmente a parisiense, a cidade tentou reformular suas ruas e seus costumes, proporcionando aos habitantes de Fortaleza certo avanço em áreas diversas, ao disponibilizar o telégrafo e o serviço telefônico, além de construir calçamentos, bondes e linhas de navios a vapor que podiam levar os fortalezenses para outros estados e países. No campo cultural e da educação, foram inaugurados jornais, bibliotecas, o Passeio Público, o Seminário da Prainha e o Colégio da Imaculada Conceição. É preciso ressaltar ainda o seguinte:

Fortaleza, no final do século XIX, ocupava uma faixa de cinco quilômetros, com 34 ruas, no sentido norte-sul e 27 no leste oeste, sendo todas paralelas. Havia 03 “boulevards”, além de 15 praças, destacando-se entre elas a do Ferreira e a dos Mártires, atual Passeio Público. (JUCÁ, 2014, p. 115).

Além de conhecer um desenvolvimento significativo e isso refletir também em suas ideologias e modos de vida, a cidade passou a imitar os modelos franceses em variados aspectos da vida social e cultural, como já mencionado. Isso ocorreu porque no fim do século XIX, principalmente, Paris era idealizada como o centro da civilização. Falar francês ou mesmo usar apenas algumas palavras dessa língua era visto como algo refinado. As pessoas de famílias abastadas costumavam passar férias na Europa e, principalmente, em Paris. Em Fortaleza, versos eram recitados em francês nas reuniões intelectuais. Logo, estes fatos desenvolveram ainda mais a necessidade de familiarização com o idioma.

O vestuário é outro aspecto importante a ser mencionado, pois a moda fortalezense imitava os modelos de Paris. Portanto, desde o figurino até os diversos adereços – como chapéus, joias e sapatos – eram confeccionados de acordo com as tendências francesas. O Passeio Público, à época, reunia a sociedade local, sendo assim, era lá que os fortalezenses desfilavam sua elegância; somente no século XX, outros lugares surgiram como opção de entretenimento, por exemplo: o Teatro José de Alencar (1910) e o cinema Majestic (1917). É importante destacar, ainda, que essas mudanças davam a impressão de que estivessem ocorrendo rupturas com um passado provinciano, devido à identidade arquitetônica e cultural diferente que estava sendo criada na cidade.

Desta forma, passou a existir uma preocupação não apenas do Poder Público, mas também das elites, em “civilizar” as classes sociais mais baixas, pois estas poderiam causar problemas, tendo em vista serem definidas como perigosas. A

modernidade exigia novos hábitos e o capitalismo estava se consolidando em todas as partes do mundo. Neste sentido, a Igreja não deixou de se fazer presente e os códigos sociais e religiosos decretavam normas que garantiam posturas baseadas nos valores morais e nos bons costumes. (FARIAS, 2007).

Assim, era preciso também que toda essa ideologia pautada nas bases religiosas e de boa conduta estivesse inserida na educação e no ensino. Principalmente porque em relação ao Nordeste, “faltavam escolas, especialmente nos sertões. Acossados por disputas sangrentas, secas e epidemias, nesses proliferavam, feito mandacaru, crianças órfãs e analfabetas” (CAVALCANTE, 2002, 25-26) que, portanto, estavam “à mercê” dos perigos que somente a educação completa – e instruída nas bases da Igreja – poderia impedir, de acordo com o discurso à época. Nesse contexto, surgiu a figura do padre Ibiapina, que fundou diversas Casas de Caridade, como nos conta Cavalcante (2002, p. 26):

Percorrendo o Nordeste do Brasil, do Ceará às províncias vizinhas, além daquelas, construiu cemitérios, igrejas, açudes, estradas, hospitais e gabinetes de leitura, preocupado em zelar pela vida e morte dos desvalidos, fosse em localidades situadas às margens de estradas importantes ou ermas. Onde o Poder Público faltava, entrava a caridade, capturada pela força e carisma pessoal de um obstinado. Mas ele não se ocupava apenas com as ciências de meios materiais de sobrevivência, cura e do cerimonial de morte. Queria, também, formar e salvar almas. Entre orações, letras e agulhas, as meninas desvalidas, sertanejas órfãs, reclusas em “casas-grandes”, sob o ordenamento de irmandades leigas, recebiam a educação que o ilustrado padre julgava capaz de livrá-las de todo sofrimento, em especial da perdição moral e das agruras do próprio casamento.

Passou a existir, portanto, uma preocupação maior com a educação feminina, pois muitas mulheres do sertão no século XIX, mesmo pertencendo à elite:

Nasceram, cresceram, casaram e, em geral, morreram nas fazendas de gado. Não estudaram as primeiras letras nas escolas particulares dirigidas por padres e não foram enviadas a São Luís para o curso médio, nem a Recife ou Bahia, como ocorria com os rapazes de sua categoria social. Raramente aprenderam a ler e quando o fizeram, foi com professores particulares, contratados pelos pais para ministrar aulas em casa. Muitas apenas conheceram as primeiras letras e aprenderam a assinar o nome. Enquanto seus irmãos e primos do sexo masculino liam Cícero, em latim, ou Virgílio, recebiam noções de grego e do pensamento de Platão e Aristóteles, aprendiam Ciências Naturais, Filosofia, Geografia e Francês, elas aprendiam a arte de bordar em branco, o crochê, o matiz, a costura e a música. (FALCI, 2017, p. 251).

Se esta era a realidade das mulheres abastadas, a daquelas que pertenciam a baixas camadas sociais era ainda mais complicada, pois essas moças pobres não possuíam qualquer instrução. Desta forma, “não tinham outra escolha a não ser procurar garantir seu sustento. Eram, pois, costureiras e rendeiras, lavadeiras, fiadeiras ou roceiras” (FALCI, 2017, p. 250). É importante ressaltar que quando se tornavam roceiras, pegavam realmente na enxada e exerciam qualquer trabalho masculino, ao lado dos homens da casa, fossem estes maridos, irmãos ou pais. O trabalho delas, nesse contexto, consistia em: “Torar paus, carregar feixes de lenha, cavoucar, semear, limpar a roça do mato e colher” (FALCI, 2017, p. 250).

A realidade da mulher pobre, além de não apresentar nenhum conforto, também não tinha qualquer esperança relacionada à aquisição do conhecimento. Pior ainda era a realidade da mulher pobre e órfã, por isso a importância das ações do padre Ibiapina, no sertão nordestino, conforme já destacado. Contudo, no Ceará, não havia a necessidade social de assistir às meninas somente no sertão, pois a vida em Fortaleza também apresentava problemas e epidemias diversas que dificultavam a vida das mulheres.

A expansão institucional, apoiada nas alianças com setores de peso das oligarquias e cuja principal frente eram os investimentos na prestação de serviços educacionais, acabou frutificando também no que diz respeito ao crescimento e à diversificação dos espaços destinados ao recrutamento e à formação de quadros. (MICELE, 2009, p. 29).

Havia a necessidade de o Estado assistir aos desvalidos, mas existia também o objetivo da Igreja, que era abranger a maior parte das regiões do país, exercendo domínio em todos os setores e camadas. Assim, no Ceará, por exemplo, o primeiro bispo “foi nomeado por decreto do Império de 31 de janeiro de 1859, e confirmado pela Santa Sé em 27 de setembro do ano seguinte”. (COLÉGIO ..., 1999, p. 26). Dom Luís havia se formado na escola dos padres lazaristas e ele “tinha verdadeira noção do quanto era preciso fazer para conseguir um clero preparado e para manter a união da Igreja à Sé romana, quando o liberalismo e outras correntes políticas minavam a unidade da igreja” (COLÉGIO ..., 1999, p. 26).

Em Fortaleza, o bispo reconheceu os muitos problemas da província e aqueles que poderia/deveria resolver. Dentre eles, Dom Luís escolheu dois para solucionar de imediato: a formação de um novo clero apto a obedecer aos comandos da Igreja, com base nas ideias ultramontanas; e um pedido a Roma, para que enviasse

padres para dirigirem o Seminário da Prainha e Irmãs de Caridade, estas com dupla função: “Acolher as órfãs e educar as meninas da sociedade”. (COLÉGIO ..., 1999, p. 26). Assim, as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo chegaram a Fortaleza em 24 de julho de 1865.

Elas desembarcaram com a missão de desenvolver intelectualmente as meninas, formar seu caráter e inculcar em seu espírito os valores morais necessários para ser uma mulher honrada e uma boa esposa, pois sabemos que esta era uma das funções sociais – e esperada – de toda mulher; logo, as Irmãs vicentinas também tinham consciência disso. Faz-se necessário destacar que esse ideal imposto pela Igreja e disseminado pelas Irmãs foi transferido para épocas posteriores e na década de 1950, período abordado nesta pesquisa, ainda tinha bases firmes, que conduziam a educação neste período.

Mas antes de destacar o contexto mencionado no parágrafo acima, é preciso apresentar algumas informações sobre Fortaleza na década de 1950. É interessante observar que neste período, a cidade continuava a desenvolver-se e a “aformosear” suas ruas e arquitetura, além de valorizar seus bairros com ricas construções:

A princípio, os bairros elegantes de Fortaleza eram Jacarecanga e Benfica. Até os anos quarenta, o primeiro figurava como o mais aristocrático. O chamado Palacete do senhor José Gentil, onde hoje se localiza a reitoria da Universidade Federal do Ceará, rivalizava com o da família Filomeno Gomes, em Jacarecanga. Em ambos, destacavam-se algumas residências, edificadas em estilo europeu. Foi nesse período que a Aldeota começou a ser valorizada, mas a sua área ainda se limitava ao final da linha dos bondes. (JUCÁ, 2014, p. 128).

Faz-se necessário destacar que “antes da valorização da Aldeota como o melhor bairro da cidade, diversas famílias de melhor situação financeira também habitavam a área da Praia de Iracema” (JUCÁ, 2014, p. 128). Contudo, “a partir do final dos anos cinquenta, a Aldeota passou a representar o bairro escolhido pela classe privilegiada e o novo símbolo de “status social” era morar na Aldeota, classificada como “a área mais grã-fina da cidade””. (JUCÁ, 2014, p. 128). É importante mencionar ainda o seguinte:

Nos anos cinquenta, o início do asfaltamento na cidade começou por duas ruas do bairro: a Costa Barros, da Aldeota em direção ao centro; e a Santos Dumont, a sua principal artéria, em sentido contrário. Asfalto era definido como sinal de progresso e o sonho da “metropolização” passou a ser

alimentado, conforme se observava nas manchetes dos principais jornais: “O asfalto das ruas de nossa capital... empresta-lhe o aspecto de grande metrópole em que ela está se transformando a passos largos” (JUCÁ, 2014, p. 129-130).

Esses aspectos possuem relevância, pois o Colégio da Imaculada Conceição estava – e ainda hoje está – situado na Santos Dumont; além disso, seu público de alunas pagantes, no que tange àquelas que não eram internas, morava, predominantemente, nesta região que abrangia a Santos Dumont e suas ruas paralelas, como a Dom Manuel, por exemplo, e também a Praia de Iracema. Essa localização do CIC, bem como outros motivos que serão abordados em capítulos posteriores, tornaram o colégio uma escola de elite, preocupada em formar, principalmente, a sociedade endinheirada de Fortaleza e até mesmo de outras cidades (do Ceará) e regiões.

Contudo, é importante mencionar que Fortaleza, na década de 1950, já contava com certo número significativo de escolas para atender à sociedade. Algumas dessas instituições educacionais, tanto públicas, quanto privadas, eram referências no Ceará, não apenas pela qualidade do seu ensino, mas também pelo tempo que já estavam exercendo sua missão educacional em Fortaleza, o que as fez serem conhecidas como as “escolas tradicionais” da cidade.

Dentre essas instituições, estava o Colégio Estadual Liceu do Ceará. Criado ainda no século XIX, em 1844, era uma escola pública e destinada ao ensino masculino. Desde a sua inauguração, o Liceu passou por vários endereços, até se fixar no bairro Jacarecanga, na Rua Liberato Barroso (s/n). (VITOR, 1945). Como escola centenária e com um ensino de qualidade reconhecido, de acordo com o livro *O Liceu do Meu Tempo: 160 anos de história* (2005), o colégio agrupou em seus bancos escolares nomes importantes em diversas áreas, como Rodolpho Theófilo, Jáder de Carvalho, Clóvis Beviláqua, Raimundo Girão, Gustavo Barroso, Farias Brito, Lúcio Alcântara, dentre outros.

Fazer parte do grupo de alunos do Liceu era tarefa árdua, pois para ingressar no colégio era preciso submeter-se a uma seleção rigorosíssima. Conforme os ex-alunos que estudaram nas décadas de 1940 e 1950, por exemplo, os professores tinham um nível bastante elevado e as práticas pedagógicas do colégio seguiam o estilo militar. Ainda em relação ao corpo docente, o ex-aluno *liceísta* – como eram chamados os estudantes do colégio – Douglas Aragão Craveiro informou:

Inúmeros eram, inclusive, os docentes portadores de formação acadêmica europeia. Egressos do Colégio Pio Americano do Vaticano, seminários alemães e franceses e estabelecimentos de ensino superior ingleses. Outros eram provenientes do Seminário Diocesano de Fortaleza, o famoso Seminário da Prainha, ou do oficialato das Forças Armadas. Outros, ainda, profissionais liberais de sucesso em seus misteres, todos trazendo o aporte de sua experiência e vivência no mundo extraclasse, além, é claro, dos professores de formação puramente educacional, todos de elevado padrão intelectual. (NOGUEIRA, 2005, p. 57).

Além disso, conta-se que o Liceu pagava muito bem seu corpo docente, o que proporcionava aos estudantes, dentre outros motivos, um ensino de elevado padrão. De acordo com o ex-aluno Caio Porfirio Carneiro¹⁸, o colégio “era o caminho dos estudantes das famílias menos abastadas. Mas para lá se encaminhavam também filhos de famílias ricas. O Liceu era famoso, famosíssimo” (NOGUEIRA, 2005, p. 47), justamente por esse nível no ensino.

Outra escola também direcionada para o público masculino e que fixou seu nome na história educacional de Fortaleza foi o Colégio Cearense do Sagrado Coração. Em 1913, foi fundado pelos padres Missael Gomes, José Quinderé e Climério Chaves, contudo, três anos depois, sua direção passou para o comando dos Irmãos Maristas, que pertenciam a uma congregação surgida na França, em 1817, e que tinha por orientador espiritual o padre Marcelino Champagnat. Esse movimento chegou ao Brasil em 1897. (NÓBREGA, 2017).

A escola, que funcionava na Av. Duque de Caxias, passou a chamar-se Colégio Marista Cearense e tornou-se uma referência, tanto pelo ensino quanto por suas atividades esportivas. O Cearense, como era conhecido pela população local, durou 90 anos, sendo uma das opções das famílias ricas que queriam colocar seus filhos em uma escola particular e de qualidade. Entretanto, em 2007, o Cearense fechou suas portas. (NÓBREGA, 2007).

Ainda abordando o contexto dos colégios direcionados para o público masculino, encontrava-se também o Colégio Militar de Fortaleza, localizado na Av. Santos Dumont. Inicialmente, ele surgiu em 1889, com o nome Escola Militar do Ceará. “Entre os anos de 1911 e 1917, o atual endereço do CMF foi sede da Força Pública do Estado do Ceará (Polícia Militar), e até 1919, o 9º Regimento de Artilharia Montada ocupou o local”. (NÓBREGA, 2017).

¹⁸ É escritor cearense. Publicou livros de romance, poesia, ensaio, conto e outros. Foi vencedor de vários prêmios, dentre eles, o Jabuti.

Todavia, ainda no ano de 1919, foi criado, no mesmo local, o Colégio Militar do Ceará, dirigido pelo general Eudoro Corrêa, que instituiu diversas mudanças na escola, desde aquelas relacionadas à estrutura física da instituição, até às ligadas à construção de barbearia e almoxarifado. Porém, em 1942, o Colégio Militar do Ceará tornou-se Escola Preparatória de Cadetes de Fortaleza (EPF), permanecendo assim por 20 anos. Somente em 1961, a escola tornou-se o Colégio Militar de Fortaleza. (NÓBREGA, 2017).

É interessante observar que conforme os livros escritos pelas ex-alunas do Colégio da Imaculada Conceição da década de 1950, bem como os relatos daquelas que foram entrevistadas, nesses anos 50, as normalistas do CIC e os cadetes do Militar interagiam muito bem, fato que resultou em diversos namoros e até mesmo casamentos¹⁹.

Com base nisso, torna-se essencial destacar que o sistema educacional à época não abrangia somente o público masculino ou tinha apenas o Colégio da Imaculada Conceição como escola para atender às meninas. Havia tanto no ensino público quanto no privado instituições feitas para elas e que se tornaram estabelecimentos de ensino importantes na cidade.

Um desses locais era a Escola Normal. Também criada no século XIX – inicialmente, pensando em atender a ambos os sexos – foi no governo de José Martiniano Pereira de Alencar que surgiram as primeiras intenções de construção da escola, em 1837, pois a classe política viu a necessidade de formar um público de professores. Contudo, devido aos problemas financeiros da época, essa ideia não foi concretizada. (SILVA, 2002, p. 57). “Vale lembrar que a partir de 1.834, com o Ato Adicional, o governo central delegou às províncias a responsabilidade com a instrução popular, eximindo-se completamente de assumir o ensino primário e, por conseguinte, o ensino normal”. (SILVA, 2002, p.57).

Assim, tendo em vista todas essas questões citadas, somente em 22 de março de 1884, foi fundada a Escola Normal. Inclusive, ela surgiu em um momento histórico mergulhado em problemas diversos, como “instabilidade climática, as disputas de terra, as lutas ideológicas e a disputa de poder tanto no nível nacional,

¹⁹ As alunas externas, geralmente, voltavam para suas casas a pé, após a aula, pois a maioria morava perto do colégio. Nessa época, carro era coisa rara e somente as pessoas muito abastadas possuíam um. Assim, era durante essa volta para suas residências que elas passavam pelo Colégio Militar. Nesse itinerário, eram iniciadas as conversas entre as estudantes e os cadetes, segundo os relatos das ex-alunas.

quanto local entre os grupos constituídos” (SILVA, 2002, p. 58). Mas esses fatores não impediram a Escola Normal de se fixar em Fortaleza. “Com uma organização curricular de cunho universal e intelectualista, enfatizava o conteúdo das disciplinas restringindo a formação docente à cadeira de Pedagogia” (SILVA, 2002, p. 59), demonstrando seu total interesse em formar o professorado de Fortaleza.

É importante salientar também que a Escola Normal aderiu a diversas ideias educacionais surgidas no decorrer do tempo, o que provocou mudanças nas formas pedagógicas e de conteúdo, além de transformações na estrutura interna da instituição. (SILVA, 2002, p. 63).

No Ceará, na década de 1920, as novas ideias pedagógicas se manifestam e se consubstanciam no fio condutor dos estudos encetados pelo curso de formação de professores conduzido pela Escola Normal do Estado. Trazido por aqueles que sentiam a necessidade de reforma do ensino, e que acreditavam que essa deveria se dar à luz do novo pensamento pedagógico implementado através do curso normal, tal pensamento, aliado à ação especialmente dos professores da Escola e de seu diretor João Hippolyto de Azevedo e Sá, apoiados pela presidência estadual, teve o poder de incrementar a formação de professores e desencadear a expansão e o aperfeiçoamento do ensino elementar através da ação reformadora de Lourenço Filho. Com a reforma de 1922, a Escola Normal do Ceará ganha novo prédio e passa a funcionar na parte de suas instalações inaugurada, em 1923, na Praça Filgueira de Melo, em Fortaleza. Essa reforma introduziu novos métodos de ensino e novos fundamentos pedagógicos, além da Escola Modelo, o laboratório onde as normalistas desenvolviam a pedagogia experimental. (SILVA, 2002, p. 63-64).

Anos depois, já na década de 1950, a escola educaria apenas às meninas. O colégio funcionava como uma “extensão” do Liceu, seria a sua “versão feminina” (CAVALCANTE, 2007, p. 85) e seu intuito era formar professoras que pudessem exercer essa profissão na educação primária. Desta forma, aquelas que faziam o curso ginasial – correspondente, hoje, aos 6º, 7º, 8º e 9º anos – que quisessem seguir a carreira de professora, deveriam passar a ter seus estudos no prédio do Instituto de Educação do Ceará, no bairro de Fátima. Entretanto, aquelas que desejassem fazer científico (atual ensino médio), para ingressar em uma universidade, continuariam tendo aulas no Justiniano de Serpa. (NÓBREGA, 2017).

Desta forma, percebemos que a educação feminina, na década de 1950, em Fortaleza, tinha suas raízes em instituições centenárias – ou quase – e mantinham a mesma qualidade de ensino que possuíam na época de sua inauguração. A Escola Normal situava-se em frente ao Colégio da Imaculada Conceição e, em capítulos posteriores, será possível perceber que os públicos que estudavam nessas escolas

tinham seus momentos de interação, principalmente quando ocorriam eventos públicos na Igreja do Imaculada e as alunas da Escola Normal iam assistir às missas no CIC.

Contudo, é importante mencionar que como escola pública, apesar de seu ensino incontestável, a Escola Normal não “competia” com o Colégio da Imaculada Conceição, pois este destinava-se a atender à elite de Fortaleza. Entretanto, sendo uma escola confessional também criada para atender ao público feminino das classes mais abastadas, o Colégio de Nossa Senhora do Sagrado Coração das Irmãs Doroteias, criado em 1915, seguia os mesmos padrões de conduta educacional do Colégio da Imaculada Conceição (NÓBREGA, 2017) e estava em “pé de igualdade” com a escola das Irmãs vicentinas, o que provocava certa “disputa” entre os colégios, na década de 1950.

Conhecido popularmente como “o colégio das Doroteias” e localizado na Av. Visconde do Rio Branco, a escola também abrangia somente o público feminino, possuía um sistema de internato e externato, e aplicava uma educação baseada nos valores morais e religiosos da Igreja Católica.

Em reportagem veiculada pelo jornal *Diário do Nordeste*, ex-alunas afirmaram que, nessa época, apesar de conservador, o colégio era um local agradável para estudar. Elas ainda mencionaram que as Irmãs eram firmes, mas éticas, e relembrou suas vivências no colégio, destacando desde os ensinamentos ligados aos fatos terríveis que poderiam ocorrer, caso elas mordessem a hóstia, durante a comunhão, até os passeios para cidades interioranas que rendiam diversão e namoros²⁰.

É importante destacar que essa educação religiosa e que cultuava uma moral rígida fazia parte do contexto histórico e social da década de 1950. Conhecido como o período dos *anos dourados*, a época enfatizava as qualidades que a mulher deveria ter para ser valorizada em sociedade, bem como para alcançar a realização de um bom matrimônio. Além disso, a imagem da mulher como a responsável pelo lar, tão divulgada no século XIX, havia retornado com bastante ênfase na década de 50.

²⁰ Fonte: NÓBREGA, Jacqueline. Colégios Tradicionais de Fortaleza. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 26 de jun. de 2017. Disponível em: <<http://plus.diariodonordeste.com.br/colegios-tradicionais-de-fortaleza/>>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

O Brasil dos anos 50 viveu um período de ascensão da classe média. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o país assistiu otimista e esperançoso ao crescimento urbano e à industrialização sem precedentes que conduziram ao aumento das possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres. Democracia e participação eram ideias fortalecidas nos discursos políticos. Em geral, ampliaram-se aos brasileiros as possibilidades de acesso à informação, lazer e consumo. As condições de vida nas cidades diminuíram muitas das distâncias entre homens e mulheres; práticas sociais do namoro à intimidade familiar também sofrem modificações.

As distinções entre os papéis femininos e masculinos, entretanto, continuaram nítidas; a moral sexual diferenciada permanecia forte e o trabalho da mulher, ainda que cada vez mais comum, era cercado de preconceitos e visto como subsidiário ao trabalho do homem, o “chefe da casa”. Se o Brasil acompanhou, à sua maneira, as tendências internacionais de modernização e de emancipação feminina – impulsionadas com a participação das mulheres no esforço de guerra e reforçadas pelo desenvolvimento econômico –, também foi influenciado pelas campanhas estrangeiras que, com o fim da guerra, passaram a pregar a volta das mulheres ao lar e aos valores tradicionais da sociedade. (PINSKY, 2017, p. 608).

Ou seja, a vocação para a vida dedicada ao lar e para a maternidade eram fatos concretos na vida das mulheres dos anos dourados. Esse imaginário era comum na mentalidade da época e muito divulgado, não apenas pela Igreja Católica e pela sociedade, mas também tinham terreno fértil nos textos da imprensa.

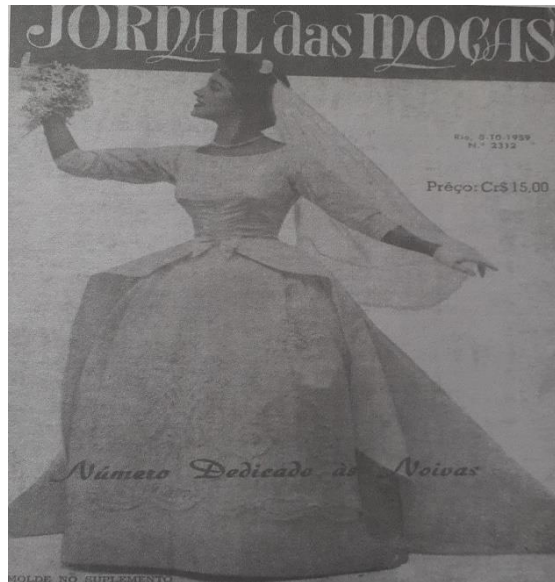
Várias revistas que possuíam seu foco nos assuntos relacionados ao público feminino propagavam em suas páginas ideias ligadas à sexualidade, maneiras de comportamento, felicidade conjugal, dentre outras. Assim, periódicos como “*Jornal das Moças, Querida, Vida Doméstica, Você*”, as seções *para mulher* de *O Cruzeiro*” (PINSKY, 2017, p. 609) traziam imagens que refletiam o padrão imposto ao público feminino como um consenso, promovendo “os valores de classe, raça e gênero dominantes de sua época”. (PINSKY, 2017, p. 609).

A mulher que não seguisse *seus* caminhos estaria indo contra a natureza, não poderia ser realmente feliz ou fazer com que outras pessoas fossem felizes. Assim, desde criança, a menina deveria ser educada para ser boa mãe e dona de casa exemplar, as prendas domésticas eram consideradas imprescindíveis no currículo de qualquer moça que desejasse se casar. E o casamento, porta de entrada para a realização feminina, era tido como “o objetivo” de vida de todas as jovens solteiras. (PINSKY, 2017, p. 609-610).

Esses conselhos midiáticos – que bombardeavam o cotidiano das jovens de classe média, na década de 1950 – eram veiculados não somente de forma escrita, mas também visual. As imagens nas revistas e jornais ainda estimulavam a

disseminação dessas ideias. Assim, as mulheres eram coagidas psicologicamente a aderirem aos padrões.

Figura 01 – Capa do Jornal das Moças



Fonte: PINSKY, 2017, p. 611

Como é possível observar, a capa acima, do *Jornal das Moças*, enfatiza o “sonho” do casamento, com vestido de noiva, véu e buquê, conforme deveria ser a união entre um homem e uma mulher. É ainda interessante reconhecer o valor da aparência divulgada na imagem, pois, esteticamente, o modelo desejado era o de uma mulher com cintura fina, bela e elegante. Na verdade, “a fotografia sempre traz consigo seu referente” (BARTHES, 1984, p. 15), ou seja, o que ela representa. Logo, conseguimos ver na capa do jornal da época o imaginário que fazia parte da ideologia associada ao universo feminino – ou, pelo menos, a como se esperava que fosse.

A crença de que o casamento seria a base da vida feminina difundia a ideia de que “as moças não deveriam perder tempo ou arriscar-se com namoros que não tivessem chance de conduzi-las ao matrimônio” (PINSKY, 2017, p. 616), sendo o correto envolver-se com o rapaz definido como de bom caráter e respeitador. Faz-se necessário destacar ainda que o namoro funcionava como uma espécie de etapa na qual a mulher aproveitava para “mostrar que era premedada, afetuosa e recatada – garantias de uma boa futura esposa”. (PINKY, 2017, p. 616).

Sendo assim, qualquer instituição educacional com foco no público de classe média ou alta precisaria construir suas práticas pedagógicas com base nesses

conceitos. Isso era necessário porque, como já citado nesta pesquisa, a educação não abrangia apenas as questões ligadas ao intelecto, mas também a toda estrutura que comportava os valores morais, relacionados ao caráter, às crenças e às atitudes de uma mulher. Portanto, não seria qualquer colégio que teria competência para cuidar da formação das filhas da classe abastada. Tendo em vista essas circunstâncias, as escolas confessionais ganharam o apreço e a confiança das famílias de elite também em Fortaleza, pois a sistemática que envolvia esses colégios não apenas apresentava um ensino de qualidade, mas também a educação religiosa tão necessária à vida de uma mulher, de acordo com a ideologia do período.

Assim, o Colégio da Imaculada Conceição tornou-se uma das escolas mais escolhidas para educar as filhas da sociedade cearense. Aliás, o colégio tinha em seu grupo de alunas tanto jovens do Ceará quanto de outros estados, atraídas por sua fama de excelente instituição educacional. No próximo capítulo, será apresentada a história da congregação que fundou o colégio, bem como a importância da imagem de Nossa Senhora na vida das estudantes.

3 O PROJETO DE EDUCAÇÃO FEMININA PAUTADO NOS MODELOS DAS CONGREGAÇÕES CATÓLICAS

As mulheres do período colonial, para terem algum estudo, precisavam ir morar nos conventos do Reino, assim, as jovens da colônia que quisessem seguir para a metrópole, com o intuito de ingressarem em mosteiros, não encontravam qualquer dificuldade, a não ser a econômica. Porém, com o tempo, essa ação começou a não ser bem acolhida, pois havia uma demanda significativa de moças querendo tornar-se freira, o que impossibilitava a constituição de famílias.

Logo, nesse período da história do nosso país – diferente do que se possa imaginar – passou a não ser fácil para uma mulher ingressar na vida religiosa. “Isso porque a fundação de conventos femininos em nossas terras ocorreu bem mais tarde e de forma muito mais lenta do que na América espanhola” (NUNES, 2017, p. 483), lugar onde a proliferação dos conventos era bastante comum.

Entre nós, foi preciso esperar o século XVII para ver surgir o primeiro mosteiro de mulheres: o convento de Santa Clara do Desterro, na Bahia, em 1677. Para se ter uma ideia, nessa mesma época, já havia mais de 70 conventos canonicamente estabelecidos nas terras vizinhas colonizadas pela Espanha. (NUNES, 2017, p. 483).

Tal fato acontecia, dentre vários motivos, porque não era interessante para o Brasil colonial que suas mulheres se tornassem freiras, tendo em vista que as terras brasileiras precisavam ser povoadas, mas caso a população feminina, aqui existente, decidisse por seguir a vida religiosa, a formação das famílias seria abalada²¹.

Essa situação permite entender parte do funcionamento da sociedade, o controle da capacidade reprodutiva das mulheres e de sua liberdade de escolha. Ainda que, em princípio, elas pudessem, como os homens, decidir pelo casamento ou pela vida religiosa, de fato, esse direito de escolha

²¹ “O povoamento rarefeito da Colônia até meados do século XVII preocupava o governo português, por causa da necessidade de defesa das fronteiras contra o ataque de inimigos, cobiçosos das boas e ricas terras brasileiras. O processo rápido de mestiçagem também era fonte de preocupação. O concubinato dos portugueses com as índias e negras era regra na Colônia. A formação de uma população mestiça, sem o contrapeso de uma população branca, de raízes lusitanas, seria perigosa e inquietante para os projetos da Coroa. Daí a necessidade de que mulheres brancas das classes altas, órfãs, pobres, ou até mesmo prostitutas, viessem de Portugal cumprir aqui sua função de reprodutoras biológicas e sociais. Era necessário procriar para garantir a hegemonia branca da Metrópole também na Colônia; era preciso gerar filhas e filhos de sua própria raça e classe. Os conventos representavam uma ameaça aos objetivos reais por retirar da sociedade parte de sua população potencialmente fértil”. (NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (org.). História das Mulheres no Brasil. 10ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017, p. 484).

acabava negado às mulheres. Os conventos estavam no centro da política demográfica portuguesa para a colônia; eram proibidos ou incentivados segundo os interesses sociopolíticos e econômicos em jogo. (NUNES, 2017, p. 485).

Sendo assim, Nunes (2017, p. 491) ainda nos informa que foi apenas na metade do século XIX que as autoridades religiosas passaram a organizar efetivamente a Igreja no Brasil, no sentido de criarem congregações que recebessem o público feminino, para que este seguisse a vida no claustro. A partir desse momento, a Igreja começou a desenvolver “projetos específicos dirigidos à população feminina católica, com o intuito de incorporá-la ao seu projeto reformador” (NUNES, 2017, p. 491). Tal fato permitiu que as corporações religiosas femininas pudessem ser desenvolvidas nas terras tupiniquins e fossem, em grande parte, destinadas à educação de meninas.

As mulheres se beneficiaram de algumas iniciativas católicas dessa época, sobretudo no campo da educação, mas também com a criação das associações femininas de piedade. Dessas iniciativas, a mais carregada de efeitos para as mulheres foi a criação de uma rede formidável de escolas católicas, sob a direção de religiosas estrangeiras. O século XIX presenciou ainda um desenvolvimento bastante rápido das “escolas para meninas”, que tiveram as religiosas como elementos fundamentais. (NUNES, 2017, p. 491).

Nesse contexto, encontrava-se o Colégio da Imaculada Conceição, que, como já mencionado neste trabalho, surgiu no século XIX e foi fundado, predominantemente, por freiras francesas. Estas, diferentemente das irmãs que viveram no período colonial, faziam parte de congregações cujas mulheres possuíam uma vida ativa. Elas tinham “em seu projeto alguma forma de ação social” (NUNES, 2017, p. 492), por isso, desenvolviam atividades destinadas aos que eram vistos pela população como “necessitados”.

No Império, duas congregações femininas iniciam aqui suas atividades: as Filhas da Caridade, em 1849, e as Irmãs de São José de Chambéry, em 1858. A partir de 1891, intensifica-se a vinda de religiosas estrangeiras, em sua maioria francesas e italianas. Entre 1872 e 1920, cinquenta e oito congregações europeias se estabelecem em terras brasileiras; outras 19 também são fundadas no Brasil por essa época. O trabalho educativo nos colégios, o cuidado dos doentes, das crianças e dos velhos em orfanatos e asilos constituirão suas principais atividades. (NUNES, 2017, p. 492).

Em relação ao CIC, foram as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo as freiras que fundaram e organizaram a vida educacional do colégio. Elas chegaram

a Fortaleza em 1865 e, a partir de então, passaram a formar a vida intelectual e moral das meninas cearenses – tendo em vista que o colégio foi fundado para atender apenas à população feminina.

As Irmãs acabaram tornando-se as principais responsáveis pelas meninas, uma vez que suas práticas educacionais retas, rígidas e pautadas nos preceitos da religião católica geravam a confiança das famílias do estado, fossem estas de classes econômicas abastadas ou não – já que o CIC, com o tempo, passou a atender, também, às jovens ricas, “vindo a tornar-se, juntamente com outras escolas do gênero, criadas por diversas irmandades, uma referência no ensino católico para a elite”. (CAVALCANTE, 2002, p. 26-27). A seguir, a congregação será apresentada.

3.1 As Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo: cunho humanístico e formação moral

Vicente de Paulo foi levado ao seminário, pois o objetivo de sua família era torná-lo padre e conseguir para o filho “uma cômoda posição eclesiástica, na França do século XVII, segundo o projeto dos pais” (COLÉGIO ..., 1999, p. 22). Entretanto, Vicente tinha planos diferentes, pois seu intuito era engajar-se em outro projeto.

Sendo assim, “quando vigário da paróquia de Châtillon-les-Dombes, Vicente fundou, em 1617, a Confraria da Caridade, para servir aos doentes verdadeiramente pobres” (COLÉGIO ..., 1999, p. 22). E para a realização desse serviço, ele teve o apoio de senhoras leigas e também de freiras, as quais eram chamadas de servas dos pobres ou da caridade.

Alguns anos depois, Vicente de Paulo conheceu Luisa de Marillac, em Paris, que era viúva e já se dedicava aos doentes de sua paróquia. Os dois, juntos, passaram a desenvolver esse trabalho voltado àqueles tidos como os “mais necessitados”. Com base nisso, é necessário enfatizar que o trabalho de Vicente e Luisa acabava minimizando os problemas ligados à expansão das cidades, pois a partir do século XVII – período no qual a Congregação das Filhas da Caridade foi fundada – houve uma significativa extensão das cidades, o que gerou, dentre outros problemas, a falta de alimentos. Sendo assim:

[...] A questão dos pobres passou a ser vista sob dois aspectos: por um lado, as cidades precisavam resolver o problema de seus miseráveis; por outro lado, havia a urgência de uma ordem no sistema de assistência. Essa

atividade de assistência tanto poderia advir das preocupações do Estado, quanto dos movimentos filantrópicos, como foi o caso das Filhas de Caridade, que muitas vezes também foram auxiliadas pelo Estado. (LAGE, 2011, p. 52).

Desta forma, inferimos que o objetivo da congregação era o de praticar a caridade. Inclusive, “para a consciência cristã de todos os tempos, a caridade constituiu a exigência moral máxima (Mc. 12, 28-31), pois nela se resume toda a lei (Rom. 13, 10)” (VIDAL, 1991, p. 74). Ainda de acordo com Vidal (1996, p. 78), “a caridade desperta continuamente a fé do seu sono dogmático e do seu misticismo autogratificante, para a lançar no amplo mundo do amor ao próximo”, sendo assim, a caridade torna-se “rasgo decisivo do *ethos* cristão” (VIDAL, 1996, p. 79). Portanto:

A caridade, então, divide-se entre o amor a Deus e o amor aos homens (amor próprio e amor ao próximo). Vicente de Paulo prescreveu os atos e valores que considerava necessários para que as irmãs vicentinas exercessem a caridade: fazer o bem a todos; não contradizer ninguém; ajudar a todos os enfermos; auxiliar o próximo em seus sofrimentos; ser humilde para ser honrada; praticar o bem de coração e com sinceridade. O amor ao próximo pela via caritativa estaria presente nas ações junto a todos os necessitados, como os doentes, abandonados, órfãos e idosos, etc. As Filhas de Caridade seriam então responsáveis por diversos trabalhos caritativos. (LAGE, 2011, p. 52).

Sendo assim, as Irmãs vicentinas precisavam exercer e ensinar essa virtude moral, cuja essência era (e continua sendo) pautada no amor ao outro, principalmente auxiliando aos menos favorecidos. Logo, a caridade tornou-se o maior valor para a Congregação das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, sendo a síntese da moral cristã. E dentro do contexto aqui abordado, tendo em vista as condições nas quais se encontravam as cidades na Europa, onde era latente a falta de assistência àqueles com baixos recursos econômicos – ou com nenhum –, é preciso endossar ainda a caridade política, para “realçar a sua incidência no compromisso social” (VIDAL, 1991, p. 79). Por isso, o trabalho da congregação tornou-se importante e urgente. Contudo:

Se nas províncias francesas, as Confrarias da Caridade eram bastante eficazes, em Paris, cujos membros eram as senhoras da sociedade, não acostumadas ao trabalho penoso de visita aos pobres, a sua ação era quase inexistente. Além disso, a sujeira nas ruas, o amontoado de mendigos, os conflitos europeus faziam com que a peste invadisse a casa dos pobres. Os maridos das servas da caridade proibiam-lhe o exercício da caridade. (COLÉGIO ..., 1999, p. 22).

Em vista disso, Vicente e Luisa precisaram encontrar uma solução para esse problema. Logo, resolveram convidar moças do campo – e que tivessem interesse em ajudar nesse serviço junto aos pobres – para os auxiliarem nesse projeto denominado Confraria da Caridade. As jovens, então, começaram a trabalhar com Vicente e Luiza, entretanto, apesar de toda a dedicação empenhada, faltava a elas o conhecimento para cuidar dos doentes.

Nesse momento, Luisa de Marillac resolveu reunir as moças em um local comum, uma casa, objetivando prepará-las para esse serviço com os pobres. Contudo, a ideia não foi aceita, de imediato, por Vicente de Paulo, “incerto que estava da vontade de Deus sobre a missão” (COLÉGIO ..., 1999, p. 23). Todavia, após refletir por um tempo, ele permitiu. Assim:

O gênio impulsivo e criativo de Luiza aliado ao senso de prudência de Vicente fez surgir a Companhia das Filhas da Caridade.

A primeira casa, em Paris, reuniu, no dia 29 de novembro de 1633, quatro camponesas, cujos nomes são desconhecidos. Nada era conhecido, nem horário, nem regulamentos, nem nome. Entretanto, algo as unia fortemente: “Dar-se a Deus para servir aos pobres”.

Era uma nova família religiosa a surgir no seio da Igreja. Sua função: ir ao pobre onde o pobre se encontrar. Agir na sociedade, no meio dos homens, percorrer as ruas, visitar os casebres; sua função: ir em busca de... Algo inédito para a época. Religiosa fora da clausura, sem grades, sem véu de recolhimento, sem a tranquilidade do claustro era inaceitável naquele século, principalmente porque a Igreja ainda estava envolvida nos laços apertados do recente Concílio de Trento. A Cúria Romana jamais aceitaria tal inovação, tal atitude de audácia. (COLÉGIO ..., 1999, p. 23).

Desta forma, é possível reconhecer que as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo podiam ser caracterizadas como aquelas que “criavam e educavam crianças, curavam enfermos, trabalhavam em prisões, circulavam por diversos lugares e fugiam à imagem da mulher traçada pelos pensadores iluministas”. (LAGE, 2011, p. 43-44).

Vicente de Paulo, inspirado por esse novo contexto no qual seu projeto estava sendo gestado, compôs um poema que definiu as Irmãs naquela sociedade, conforme o livro *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse* (1999, p. 23, grifo do autor) informa:

*As Irmãs de Caridade terão
por mosteiros, as casas dos pobres;
por cela, um quarto de aluguel;
por capela, a igreja paroquial;
por claustro, as ruas da cidade;*

*por clausura, a obediência;
por grades, o temor de Deus;
por ofício, o rosário;
e por véu, a modéstia.*

Os versos acima demonstram não apenas o ideal objetivado por Vicente para as freiras, no que tange às ações delas, como também a postura mais ativa que as Irmãs deveriam ter, uma vez que elas andariam por ambientes diversos e precisariam interagir com tipos de pessoas variados. Tudo isso com o crivo do fundador da congregação.

No entanto, torna-se essencial destacar que além das Filhas da Caridade, existiam também as Damas de Caridade, que eram “mulheres casadas, pertencentes à nobreza ou à alta burguesia e que praticavam ações caritativas, principalmente fazendo doações financeiras” (LAGE, 2011, p. 53). Elas ainda agiam “recolhendo fundos em seus círculos sociais, mas não circulavam ativamente pelas cidades ou cuidavam de doentes como as primeiras” (LAGE, 2011, p. 53), ou seja, como as Filhas da Caridade.

Desta forma, compreendemos que dentro dessa nova conjuntura, as Damas de Caridade eram responsáveis pelo auxílio financeiro, fosse este doado ou angariado por elas, enquanto as Filhas da Caridade – que recebiam esse auxílio das Damas – tinham a função caritativa mais ativa, a de cuidar efetivamente dos pobres, trabalhando diretamente com eles.

A partir disso, os fundadores da congregação sentiram a necessidade de estabelecer normas, as quais chamaram de Regras, para que as congregadas pudessem ser, digamos, comandadas por um padrão que uniformizasse suas condutas e práticas. As Regras foram “aprovadas pelo arcebispo de Paris e pelo rei francês em 1643. Posteriormente, pela Santa Sé, em 1668” (LAGE, 2011, p. 54). Para entendê-las melhor, é preciso mencionar que elas estavam divididas em nove capítulos, estes eram intitulados da seguinte forma:

Do fim e das virtudes fundamentais de seu instituto; Da pobreza; Da castidade; Da obediência; Da caridade, da união que hão de ter entre si; De alguns meios para conservar a caridade e união entre si; Caridade para com os pobres enfermos; Dos exercícios espirituais; Do emprego do dia. Inicialmente, procuravam delimitar a condição das Filhas de Caridade e diferenciá-las das demais ordens religiosas e configuravam os artefatos e os valores primordiais da cultura feminina vicentina. (LAGE, 2011, p. 54, grifo do autor).

Com base nessa espécie de estatuto, as Filhas da Caridade eram diferenciadas das outras ordens religiosas, e, além disso, a organização passou a firmar seus valores e sua cultura. Assim, “de todos os lugares surgiram solicitações para que o trabalho das Irmãs se fizesse presença”. (COLÉGIO ..., 1999, p. 25).

Porém, é importante enfatizar que ao ver o pobre como necessitado da caridade, a Igreja não reconhecia que ele era objeto de justiça²². “Via-se o pobre como pessoa sofredora e não como injustiçada. Acentuava-se, então, unilateralmente a mística dos “bem-aventurados os pobres”, favorecendo deste modo os *beati possidentes*²³” (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, 1992, p. 167). Havia uma mística de “conformismo”, ou seja, o pobre deveria assentir à sua condição, pois ela era uma bem-aventurança. Tanto que ele tinha obrigações, segundo a Igreja:

As obrigações do pobre eram enumeradas pelo missionário capuchinho Frei Plácido de Messina: “Levar como vontade de Deus a pobreza”, “suportar com paciência seus padecimentos”, “procurar os bens dos ganhos celestiais”, “lembrar-se de que Jesus Cristo e Maria foram pobres”, “render graças a Deus de achar-se na estrada fácil do paraíso”...

Era toda uma atitude de “conformismo” diante de uma realidade exaltada como “bem-aventurada”. O pobre estava num purgatório, que era, no entanto, a anteporta do céu. Ele tinha deveres, mas não se falava em “direitos”, a não ser à “esmola”. Mas esta era um dever de caridade e não de justiça. (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, 1992, p. 167).

Dentro desse contexto e realçando essa ação caritativa, estavam as Irmãs de caridade. Porém, o pensamento de São Vicente de Paulo, nesse tipo de organização, tinha por característica “o acento que se dava à caridade, não como uma simples obra “super-rogação”, mas como algo de fundamental na vida cristã” (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, 1992, p. 167). Por esse motivo – e objetivando implantar uma espécie de “consciência” humanística – as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo acoplaram os dogmas da congregação.

Entretanto, outras questões também fizeram parte dessa conjuntura relacionada às funções das Filhas da Caridade. É importante destacar que com o

²² “Numa sociedade escravocrata e oligárquica vicejava fortemente a ideia de caridade. Os órgãos de assistência aos pobres e doentes estavam quase todos nas mãos dos particulares, sob a égide da caridade cristã. As misericórdias, os asilos, os orfanatos, os leprosários, os hospícios de alienados, etc. se inspiravam todos nesse profundo sentimento caritativo. A Igreja ostentava uma face acentuadamente do Bom Samaritano. Mas encarava o pobre no seu infortúnio individual, e não na sua correlação com as estruturas sociais que “produziam” naturalmente os pobres”. (HAUCK; FRAGOSO; BEOZZO; GRIJP; BROD, João Fagundes; Hugo; José Oscar; Klaus Van Der; Benno. História da Igreja no Brasil. Segunda época. 3 ed. Petrópolis: Edições Paulinas, 1992, p. 167).

²³ Felizes os que estão de posse.

Concílio de Trento, passou a existir uma preocupação maior com a educação feminina, uma vez que a mulher seria naturalmente uma difusora dos ideais católicos, pois estaria com ela a missão de manter a moral e os bons costumes do seu lar, ao contrair matrimônio, como já mencionado. Desta forma, diversas congregações passaram a ser responsáveis por essa educação feminina, e as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo estava entre elas.

Sendo assim, as freiras começaram a ter ainda a missão de formar não apenas a cultura, mas o caráter das moças, por meio de suas escolas confessionais²⁴.

A ampliação da escola confessional feminina no século XIX aconteceu também pelo movimento de fortalecimento do clero feminino. Este movimento esteve diretamente ligado à valorização de um novo modelo religioso para as mulheres: não mais enclausuradas, aquelas consideradas como religiosas de vida perfeita; mas apareciam outras mulheres que circulavam por vários lugares e eram chamadas de vida ativa, como as Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo. (LAGE, 2011, p. 48).

A partir disso e com a consciência de que a ação das freiras fora da clausura poderia beneficiar não apenas aos pobres e doentes, mas à educação feminina, Vicente de Paulo, ainda no século XVII, “previa a possibilidade de circulação das mulheres vicentinas em vários espaços, locais para onde fossem chamadas para a obra divina”. (LAGE, 2011, p. 57).

De fato, isso ocorreu. “No século XVIII, antes do início da sanguinária Revolução Francesa de 1789, só na França, eram 430 casas com 4000 Irmãs, fora os estabelecimentos da Bélgica, Polônia, Espanha e Itália” (COLÉGIO ..., 1999, p. 25). No Brasil, no período do Império, as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo iniciaram seus trabalhos em 1849, acompanhadas, posteriormente, das Irmãs de São José de Chambéry, em 1858, inclusive, “o trabalho educativo nos colégios, o cuidado dos doentes, das crianças e dos velhos em orfanatos e asilos constituirão suas principais atividades” (NUNES, 2014, p. 492). Assim, as Filhas da Caridade difundiram

²⁴ Uma escola confessional “refere-se à escola vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. Dessa forma, se a escola leiga constrói sua proposta baseada apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico”. (MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete escola confessional. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/escola-confessional/> Acesso em 12 de jan.2020).

seu ideal não apenas por meio de suas práticas caritativas, mas também mediante suas instituições educacionais, que cresceram rapidamente.

O aumento na instalação de escolas femininas justifica-se tanto dentro da perspectiva de ampliação deste tipo de educação, quanto do fortalecimento do discurso ultramontano e, ainda, das diversas possibilidades de adaptação às necessidades locais, conforme estabeleciam os fundadores da Congregação; ou seja, se tanto a localidade necessitava educar meninas, quanto o catolicismo necessitava utilizá-las como agentes em defesa do cristianismo, as Filhas de Caridade estariam prontas para adaptar as suas ações para este segmento. (LAGE, 2011, p. 64).

Nesse sentido, diversas localidades receberam as Irmãs, dentre elas, Fortaleza. As freiras, então, chegaram ao Ceará com a missão de atender, principalmente, às meninas órfãs e formar o caráter moral das jovens.

3.2 O modelo educacional das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo no CIC, em Fortaleza

O colégio teve sua origem no fim do século XIX, em um período no qual aconteciam muitas epidemias em Fortaleza, que geravam mortos e, conseqüentemente, deixavam a população órfã. Com isso, Dom Luís, o bispo da época, resolveu fundar um lugar para esse público. O local seria um orfanato, mas atenderia, especificamente, às meninas.

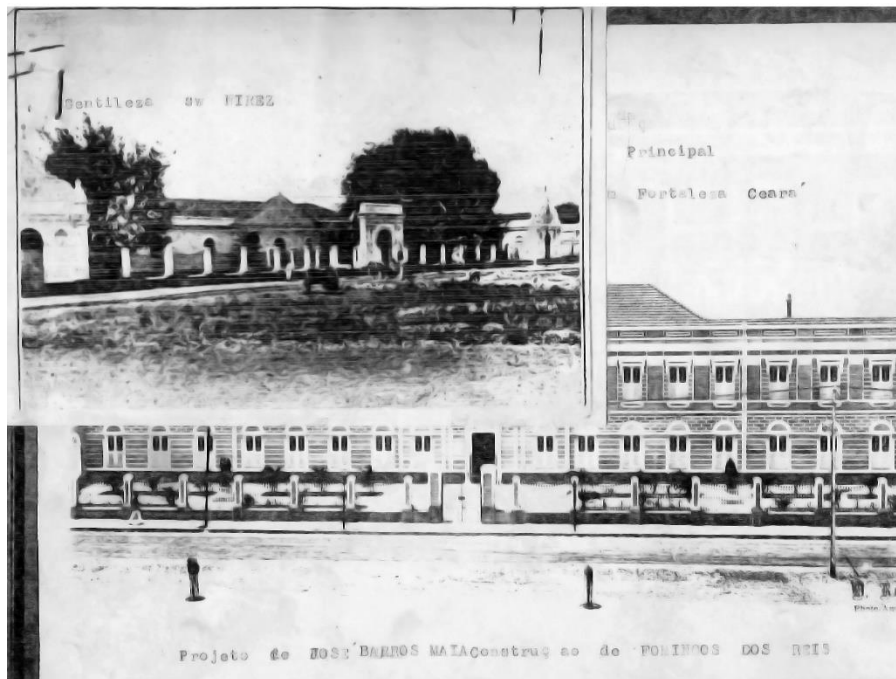
Em suas experiências pastorais em Minas, no Rio de Janeiro e na Europa, Dom Luis teve ocasião de presenciar o trabalho apostólico e o serviço na caridade das Filhas de São Vicente. À frente de sua diocese, carente de tudo, via a urgência de pedir aos superiores vicentinos o envio das Irmãs de caridade para o serviço das órfãs e para a educação das meninas da sociedade de Fortaleza. Uma cidade com muitos problemas, algumas dezenas de milhares de habitantes, mergulhada na miséria, na indigência sanitária e na ausência de casa de educação adequada para as moças das famílias da elite da sociedade, formação de boas mães de família das gerações futuras. Era uma visão bem ampla da Igreja, não ainda claramente delineada, mas já enxergada: a opção preferencial pelos pobres; mas não uma opção excludente. E pobres eram também as meninas de uma cidade, a primeira dentre as cidades de segunda classe, sem escola capaz de educá-las para o mundo do século XIX.

A solicitação das Irmãs da Caridade foi feita pelo bispo do Ceará, concomitantemente, com a dos padres lazaristas. D. Luís esperava que com a chegada desses, ao Ceará, viessem também as religiosas. Quando o navio que trouxe os primeiros padres para o seminário de Fortaleza ancorou nos verdes mares bravios, em 1864, o contentamento de D. Luís não foi completo pelo não acolhimento integral de seu pedido. Isso lemos na carta do padre Pedro Chevalier, escrita à sua irmã, em novembro de 1864 (Annales de la Cong. De la Mission, anno 165).

(...) Era necessário que se formassem moças piedosas para depois constituírem famílias cristãs. Eis o projeto de D. Luís. Várias foram as solicitações para a vinda das Irmãs vicentinas. E sempre, ao solicitar esse envio, recomendava aos superiores das religiosas a urgência de suas vindas. (COLÉGIO ..., 1999, p. 27).

Assim, o CIC foi pensado com o objetivo de formar intelectualmente e moralmente as meninas e jovens de Fortaleza. Logo, tornou-se também instituição social, gestada com o intuito de exercer suas práticas caritativas e educacionais. Com o apoio da Irmã Bazet, primeira superiora do colégio, Dom Luís adquiriu, mediante Contrato de Cessão, o prédio do já não ativo Colégio dos Educandos Artífices, que havia sido construído pelo governo local, para que nesse espaço, que pertencia à Diocese, pudesse funcionar o então Colégio das Órfãs. O contrato foi firmado pelo bispo e o presidente da província que, à época, era o Coronel de Engenharia João de Sousa Alvim. (SOARES, 2013).

Figura 02 – Imagem do Projeto do Colégio.



Fonte: acervo da secretaria do Colégio da Imaculada Conceição.

Sontag (2004, p.14) afirma que “imagens fotografadas não parecem manifestações a respeito do mundo, mas, sim, pedaços dele”. A fotografia acima exemplifica isso, pois é exatamente o registro do projeto arquitetônico do Colégio das Órfãs, quando surgiu, e como ficou depois, já como Colégio da Imaculada Conceição, em 1950. Assim, para desenvolver seu projeto educacional no Ceará, as Filhas da

Caridade chegaram em Fortaleza, especificamente, no dia 24 de julho de 1865, como já citado.

Trajando o tradicional hábito azul e branco, inspirado nas vestes das camponesas francesas do século XVII, complementado por um amplo chapéu branco, conhecido como “corneta”, as Irmãs despertaram a curiosidade do povo da Província, àquela época com poucos milhares de habitantes e com apenas três ruas calçadas. (SOARES, 1990, p. 22).

Ou seja, quando as Irmãs chegaram a Fortaleza, esta era um local pouco desenvolvido, apresentando ainda características urbanas inerentes ao início do século XIX, no Brasil, quando a vida social era quase inexistente. “O estilo de vida da elite dominante brasileira era marcado por influências do imaginário da aristocracia portuguesa [...]” (D’IANCAO, 2017, p. 223). Logo, não havia muitos afazeres sociais e possibilidades de conhecimento. Assim, o CIC foi um dos elementos de transformação da cidade, principalmente no chamado processo de civilização. “A proposta era ser civilizado, como o eram os franceses e os europeus em geral”. (D’IANCAO, 2017, p. 226).

Essa expectativa ocorria também porque, de uma maneira generalizada, acontecia no Brasil uma crescente urbanização, ocasionando um desenvolvimento industrial e comercial. Assim, havia um interesse de todas as cidades em acompanharem tal evolução, e isso relacionava-se também à educação feminina, pois um novo ideal de mulher estava surgindo, “elaborado desde meados do século XIX” (RAGO, 2014, p. 88), e que inseria “novas formas de comportamento e de etiqueta” (RAGO, 2014, p. 88).

Assim, as Filhas da Caridade vieram a Fortaleza para organizar não apenas a vida espiritual das meninas, mas também a educacional, em todos os sentidos, pois o colégio deveria preocupar-se com o conhecimento repassado, mas também com a maneira de viver das jovens e seus hábitos. Inclusive, a chegada das Irmãs à capital do Ceará gerou um significativo burburinho:

Para a população local, a novidade era imensa. A notícia da vinda das irmãs francesas se espalhou pela cidade. O assunto era universal. A imaginação fértil ia criando figuras. Alguns habitantes, os mais apresentados, diziam tê-las visto e as descreviam de forma fantasiosa. É sempre assim com a novidade. Também foi assim com as irmãs. Eram as primeiras freiras a chegarem a Fortaleza. Pela primeira vez, os habitantes iriam ver aquelas mulheres com chapéu esquisito, roupas redondas, terços pendurados... Era

de aguçar a curiosidade de todos. Ninguém ficaria à margem dos acontecimentos quando as Irmãs chegassem. (COLÉGIO ..., 1999, p. 28).

É interessante observar o vestuário das Irmãs vicentinas, pois, “inicialmente, utilizavam roupas comuns, muito próximas daquelas usadas pelas camponesas do século XVII. Portavam uma touca branca, um vestido cinza e um avental branco” (LAGE, 2011, p. 56), entretanto, com o tempo, houve uma mudança considerável no hábito das freiras, principalmente em relação ao chapéu, que tanto chamou a atenção do povo de Fortaleza. Isso ocorreu porque quando elas chegaram à capital do Ceará, o chapéu era uma espécie de corneta (conforme já mostrado na figura 05), como era conhecido (*cornette*), e esse formato característico “tanto poderia diferenciar como identificar as Filhas de Caridade em meio às demais pessoas nos séculos XIX e XX”. (LAGE, 2011, p. 56). Logo, por causa de suas vestimentas e de seus artefatos, as Irmãs vicentinas passaram a ter uma identidade e eram reconhecidas como parte da congregação de Vicente e Luísa, em qualquer lugar que estivessem.

Inclusive, é interessante observar o depoimento da jornalista Maria Adísia de Barros Sá²⁵, ex-aluna do colégio, na década de 1950, que ao ressaltar determinada história envolvendo uma das freiras, destacou justamente a questão do chapéu tão característico:

Ela usava aquelas... Aquelas... Um chapéu muito comprido, depois foi que elas deixaram de usar aquilo, deixaram de usar também a farda pesada, que era francesa... E aquele calorão (...). Mas aí eu não peguei mais essa fase de liberação do colégio, ainda fui do velho tempo. (Informação verbal)²⁶

Desta forma, com a presença das freiras vicentinas em Fortaleza, deu-se início às primeiras atividades do colégio – uma vez que ele já estava sendo construído desde 1863²⁷. As Irmãs francesas chegaram com a missão de acolher e educar as

²⁵ Maria Adísia Barros de Sá terminou seus estudos no Colégio da Imaculada Conceição em 1951. Ela é jornalista profissional desde 1955 e professora aposentada pela Universidade Federal do Ceará e pela Universidade Estadual do Ceará.

²⁶ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07 de janeiro de 2019.

²⁷ “A 10 de abril de 1863, teve início a construção, no local pertencente ao Patrimônio de São José, Padroeiro da Catedral, anexo à Capela de Nossa Senhora da Conceição do Outeiro da Prainha, do prédio que abrigaria o Colégio das Órfãs. Inicialmente, foi administrador da obra o Sr. Antonio Joaquim Batista de Castro, depois substituído, em outubro do mesmo ano, pelo Sr. José Francisco da Silva Albano, o Barão de Aratã, amigo do Bispo”. (SOARES, Maria Norma Maia. Roteiro para uma visita ao passado. Fortaleza: Gráfica Editorial Cearense, 1990, p. 20).

jovens que haviam perdido o pai, principalmente (ver o *Estatuto das Órfãs do Colégio da Imaculada Conceição*, anexo A). Porém, a fundação do colégio “não gerou, de pronto, uma demanda considerável” (COLÉGIO ..., 1999, p. 30), pois os pais não tinham ideia de como seriam a organização e a disciplina adotadas pelas Irmãs, por esse motivo, “os trabalhos escolares só se iniciaram em janeiro de 1866”. (COLÉGIO ..., 1999, p. 30).

Contudo, quando o Colégio das Órfãs (primeiro nome do CIC) começou realmente a funcionar como instituição educacional, em pouco tempo, aumentou seu número de estudantes, tornando-se o principal formador da população feminina de Fortaleza.

Faz-se necessário mencionar, ainda, que quando o colégio surgiu, em Fortaleza, foi pensado no sistema de internato, pois como o objetivo do CIC era fornecer uma formação completa para as meninas – e também havia sido criado com o intuito, oficialmente, de atender às órfãs pobres – “internar para educar” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 07) era a melhor opção.

Sob o influxo da pedagogia da Contrarreforma, as ordens ou congregações religiosas (jesuítas, ursulinas, barnabitas, somascos, oratorianos, as escolas piedosas) também fundaram instituições escolares caracterizadas pelo modelo colégio-internato e pela adoção de programas, em parte, baseados na tradição pedagógica do humanismo. (CONCEIÇÃO, 2012, p. 25).

Entretanto, “segundo Durkheim, o princípio do qual se originou o regime de internato dos colégios decorreu da necessidade de colocar os estudantes (crianças ou adolescentes) sob o controle” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 28), e, para isso, eles precisavam ser enclausurados. De fato, no CIC, a ordem e a disciplina eram fatores predominantes e observados de perto pelas Irmãs. Segundo nos informa o *Estatuto das Órfãs do Colégio da Imaculada Conceição*, “as órfãs do colégio estão sob uma exata vigilância das Irmãs, que nunca as deixam sós” (SOARES, 2013, p. 41).

Essa formação caracterizou-se assim por todo século XIX e boa parte do XX. Porém, houve mudanças nesse estilo educacional e na década de 50, por exemplo, já existiam tanto alunas internas, quanto externas. Todavia, independentemente do tempo que as alunas passassem no CIC – de maneira integral ou não – o colégio tinha suas regras e condutas, as quais deveriam ser seguidas, tanto pelas freiras, quanto pelas estudantes. Esse sistema moldava não apenas as ações de quem ali vivia/estudava, mas também a personalidade e até mesmo as

convicções. “Os fundamentos organizacionais tinham como base a ideia da “separação do mundo”” (NUNES, 2017, p. 497), por isso, o modo de agir, vestir, falar era imposto por uma norma estabelecida, na qual poderiam ser observados “os horários rígidos; as exigências de silêncio às refeições; a obediência estrita”. (NUNES, 2017, p. 497).

Com base nessas observações, podemos perceber que o sistema organizacional estruturado pelo CIC assemelhava-se às chamadas instituições totais. Conforme aponta Goffman (1961, p. 11), as instituições totais são uma espécie de “local de residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

O autor ainda menciona que “nas instituições totais, existe uma divisão básica entre um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão” (GOFFMAN, 1961, p. 18). O CIC, como instituição católica e educacional, possuía regras específicas de sua ideologia e crença, mas também apresentava posturas que são características de qualquer instituição na qual existam estes dois grupos: os dominantes e os dominados. As freiras, na pessoa da Irmã Superiora, comandavam o colégio e seguiam padrões rígidos de conduta. Sobre tais conceitos, Foucault (1984, p. 147-148) salienta:

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias...

No livro *Há 50 anos*, escrito pelas alunas que se formaram no ano de 1954 – e decidiram relatar suas histórias, em comemoração aos 50 anos de formatura –, identificamos algumas memórias que nos permitem perceber não apenas a conduta rígida do colégio, mas também o desejo de liberdade das meninas. O que é possível identificar nos depoimentos das ex-alunas, logo abaixo:

Passei minha infância e parte da juventude no Colégio da Imaculada Conceição [...]. Lembro-me bem de Irmã Maria Luiza, que dirigia o primeiro ano primário. De baixa estatura, volumosa, porém muito ativa e enérgica. Bastava qualquer desobediência e logo a aluna era posta de castigo, de frente para a parede da sala de aula, onde todas as outras alunas assistiam impotentes e petrificadas de medo a esta encenação macabra. Recordo-me, também, dos retiros anuais do colégio. Passávamos três dias, às vezes semi-

internas, rezando e meditando, ouvindo as palestras do Padre Jonas, que nos encantava com seus conselhos mais liberais. Eram dias de completo silêncio. Não se podia abrir a boca nem para bocejar. (Margarida Maria Telles de Magalhães, p. 90).

Havia um terço, às 17 horas, que a gente gazeava pra ficar ouvindo a Iracira Ribeiro contar “mais um capítulo inédito” da novela “O Farol da Esperança”, que ela ouvira na PRE 9, no dia anterior, e repetira, com todos os detalhes, para nós, que ouvíamos embevecidas.

Um dia, quase fomos surpreendidas pela Irmã Elisabeth, que voltou à sala de aula para pegar algo na sua gaveta e tivemos que nos esconder atrás de um armário, prendendo a respiração e segurando o riso. (Irene Holanda Costa, p. 92).

As recordações que tenho desta etapa de minha vida são as mais agradáveis possíveis.

Com relação ao internato, gostava muito. Considerava meu segundo lar... O regulamento era por mim observado sem nenhuma restrição.

Despertava cedinho pelo toque do sinal seguido das suaves palavras: “Viva Jesus”, ditas pela Irmã que nos dirigia. Levantava-me, fazia os hábitos higiênicos, preparava-me e em seguida era levada à capela para a oração da manhã e a Santa Missa.

Após o café da manhã, ia para a sala de aula, onde recebia dos professores todos os ensinamentos que até hoje me são de muita valia. (Maria de Lourdes Passos A. Pereira, p. 100).

Com base nos depoimentos supracitados, é interessante observar a maneira como cada aluna percebia as condutas do colégio. Para algumas, a rigidez tornou-se inesquecível, por evidentemente não se adequarem àqueles padrões. Já para outras, as ações educacionais aplicadas pelo CIC eram corretas e próprias, tanto que geravam boas lembranças.

Ainda de acordo com Goffman (1961, p. 147-148), “os vínculos que unem o indivíduo a entidades sociais de diferentes tipos apresentam propriedades comuns”, dentre elas, uma espécie de afetividade acaba se formando entre pessoa e instituição, esse sentimento gera um misto de adaptação e conformismo, mesmo existindo obrigações duras, que “incluem alternativas obrigatórias, trabalho a ser realizado, serviço a ser cumprido, tempo ou dinheiro gastos” (GOFFMAN, 1961, p. 147-148). Entretanto, outras dessas obrigações “serão mais suaves, pois exigem que sinta participação, identificação e ligação emocional. Portanto, a participação numa entidade social impõe compromisso e adesão”. (GOFFMAN, 1961, p. 147-148).

Tanto que é comum encontrar depoimentos de ex-alunas cuja afeição pelo colégio ultrapassou as décadas. Para elas, ter estudado no “Viveiro Adorado”²⁸ foi sinônimo de tempos muito felizes, como retrata o livro *Há 50 Anos*:

O próprio colégio, nosso “Viveiro Adorado”, nos enche de alegria, pois quando nele entramos, as imagens do passado borbulham em nossa mente, nos fazendo sentir uma indelével saudade de um tempo muito feliz que passou. (Maria Valnice Rios, p. 99).

Gratidão a Deus, por poder celebrar este cinquentenário com mestres, colegas, no Colégio da Imaculada, que continua abrindo horizontes para as novas gerações...

Nosso colégio, já na década de 50, partia da realidade da época e configurava suas perspectivas para o futuro que hoje enfrentamos. Sempre nos preparou para desafios, conquistas, empreendimentos, através da sólida formação que nos transmitia, com Ir. Lima na direção e sua excelente equipe de professores [...]. (Teresa Cristina Saraiva Leão Câmara, p. 95).

Assim, podemos afirmar que “toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes [...]” (GOFFMAN, 1961, p. 16), seja de uma forma positiva ou negativa, as instituições criam vínculos e memórias.

Nesse contexto, é importante destacar que a qualidade dos conhecimentos repassados pelas Irmãs também precisava ser eficiente. As freiras empenharam-se nessa tarefa e conseguiram perpetuar uma imagem positiva, quanto a isso, em relação ao colégio. Tanto que uma aluna que estudasse no CIC, segundo os conceitos sociais da época, seria uma mulher com uma formação completa. De acordo com a irmã Rita de Cássia, ex-aluna da década de 1950 e mencionada na introdução desta pesquisa, sua avó era um exemplo disso:

Minha vó que estudou aqui, em 1888, ela falava fluentemente o francês. E nós temos muitas obras de arte, guardadas pelos membros da família, de artes produzidas aqui, pela minha vó. Ela e as irmãs dela foram todas educadas aqui. Internas. De 1888 a 1891, minha vó esteve aqui. (Informação verbal)²⁹

É interessante observar que a fluência no francês, bem como a produção de uma boa arte são consideradas, pela Irmã, exemplos dessa eficiência da educação repassada pelo colégio, já no século XIX. Conforme os livros escritos pelas ex-alunas

²⁸ No hino do CIC, o colégio é assim chamado, de “Viveiro Adorado”. Esta nomenclatura acabou se tornando muito popular entre os alunos de todas as épocas e também entre os funcionários.

²⁹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 23/04/2018.

da década de 1950, havia uma considerável preocupação em fornecer para a sociedade cearense uma educação de excelência, e essa educação abrangia tanto os aspectos intelectuais, quanto os morais:

As Irmãs de Caridade, proporcionando à mulher cearense uma educação sistematizada, com métodos pedagógicos modernos já conhecidos da civilização que aqui representavam o desenvolvimento intelectual e social, dando-lhe, ainda, uma sólida formação moral e religiosa, influíram sobremaneira no meio social e familiar da província. Estimulando atividades intelectuais e incentivando o gosto pelas letras e artes, ministravam paralelamente ao ensino de humanidades, aulas de música, piano e pintura. Desde o início do colégio, as alunas internas já se exercitavam com as professoras na conversação em francês, costume que perdurou enquanto as Irmãs francesas estiveram na direção. (SOARES, 2013, p. 44-45).

Por isso, é necessário ressaltar que no século XIX, “ao admitir uma menina órfã, o colégio tornava-se responsável pela sua manutenção durante todo tempo em que nele permanecesse” (SOARES, 1990, p. 22), quer dizer, até que a aluna terminasse o curso, “ou ao completar vinte e um anos, isso por vontade da própria órfã ou da sua família” (SOARES, 1990, p. 22).

Diante dessa conjuntura, havia uma pedagogia a ser imposta e seguida pelas garotas: “O ensinamento da piedade e da virtude, após isso, o aprendizado das diversas tarefas femininas, depois, ministrando-se os conhecimentos elementares indispensáveis para a cultura da época” (COLÉGIO ..., 1999, p. 30). Entende-se, por isso, que as alunas deveriam receber

além da educação, o ensino de outras atividades úteis para a vida, como as primeiras letras, a leitura, exercícios de gramática portuguesa e francesa, História Sagrada, do Brasil, do Ceará, Geografia, Civilidade, as quatro operações de aritmética simples e música vocal. Recebiam também as órfãs a formação para o lar, através de aulas de bordado, labirinto, tecelagem, flores, lavar e engomar, sendo estes últimos realizados só por aquelas que tinham disposição física para tanto. (SOARES, 2013, p. 37).

Essas informações nos permitem identificar que o projeto pedagógico do colégio – quando fora fundado – abrangia o conhecimento intelectual, mas que, na verdade, esse tipo de saber parecia não ser o mais importante, segundo a educação elaborada pelas primeiras Irmãs, e essa pedagogia foi repassada a épocas posteriores. Desta forma, havia um interesse intelectual, porém o que mais predominava era o desejo de formar o caráter das jovens cearenses, conforme os propósitos da Igreja. Contudo, no quinto capítulo desta tese, veremos que a pedagogia

de duas freiras – então professoras na década de 1950 – modificaram a importância dada ao conhecimento intelectual.

Tendo em vista que as estudantes, no século XIX, viviam no CIC sob o regime de internato – o que perceberemos, em capítulos posteriores, que não acontecia com algumas alunas do fim da década de 1950, pois o CIC passou a ter apenas um grupo restrito de alunas internas –, é possível comprovar que a escola deveria formar, também, a educação moral, preencher os vínculos afetivos e preparar as moças para a vida – principalmente a matrimonial.

Assim, as Irmãs vicentinas consideravam-se educadoras e protetoras das alunas. Tanto que em 1914, quando o colégio era dirigido pela freira francesa Therese Gagné, houve uma intensa agitação política no Ceará³⁰ e, por este motivo, o estado recebeu muitos desordeiros. Essa circunstância foi motivo de preocupação para a diretora do colégio, que sentiu a necessidade de “proteger” as alunas contra possíveis ameaças.

O Governo Federal, em Nota publicada do Diário Oficial da União de 31 de março de 1914, informava ter decretado “estado de sítio” no Ceará, com suspensão das garantias constitucionais, tendo em vista “a situação de anarquia em que se acha o Estado do Ceará, cujo governo, desprovido de meios eficazes para restabelecer a ordem, se manifesta impotente para vencer os adversários revoltosos”. Esses adversários revoltosos conseguiram entrar na capital e ocupar o governo, que foi deposto. Mas, em vez de trazerem a calma à população, transformaram-se em elementos de desordem, pois, constituídos de jagunços e cangaceiros, entraram a praticar absurdos à população inerte e assombrada. Esse estado de coisas chegou a repercutir no Senado da República, havendo dele tratado o então senador Rui Barbosa, que fez ver a situação reinante na capital, e declarou textualmente haver recebido telegrama da “Superiora do Colégio da Imaculada Conceição (francesa), a qual, temendo a lascívia dos bandidos a quem o comando da Região Militar assegurava a satisfação de todos os instintos, resolveu abrigar a pureza das suas discípulas à sombra do pavilhão francês”. (SOARES, 1990, p. 34-35).

Percebe-se que as freiras, representadas, principalmente, pela figura da madre superiora, tinham um significativo controle em relação à vida das meninas, além de liberdade para acionarem os meios necessários de proteção daquelas que estavam sob a sua tutela. Entretanto, esse controle tinha um limite, pois cabia à jovem aluna, mesmo sendo sustentada pela Igreja, decidir se iria tornar-se freira ou casar –

³⁰ As denominadas desordens aconteciam, principalmente, na capital do estado, à destituição do presidente Franco Rabelo. (SOARES, 1990).

na verdade, ela tinha liberdade para decidir, mas as opções eram somente essas duas.

Ao Bispo Diocesano e à Superiora do Colégio cabia autorizar, quando solicitados, permissão para a órfã seguir seu próprio destino, ou seja, entrar para o convento ou sair para casar. As órfãs que saíam do orfanato para casar recebiam um dote de duzentos mil réis e um enxoval completo, confeccionado pela própria noiva, ajudada pelas colegas, orientadas por uma irmã de caridade e inteiramente financiado pelas contribuições doadas ao orfanato. O Barão de Aratanha era o procurador das órfãs, administrando a subvenção que o governo dava e os auxílios concedidos em favor das mesmas. (SOARES, 2013, p. 38).

Observa-se, então, que conforme o contexto da época, o Colégio das Órfãs tinha o apoio da Igreja para realizar seus projetos educacionais, e também possuía uma formação completa para o público feminino. Logo, as famílias da chamada “elite de Fortaleza” passaram a sentir a necessidade de terem um colégio também para as suas filhas. Diante dessa solicitação, as freiras permitiram a inclusão de alunas pensionistas. A partir desse momento, “a cada duas alunas pensionistas, era admitida uma órfã” (SOARES, 1990, p. 26), o que possibilitava às estudantes sem recursos financeiros terem suas despesas pagas pelas mensalidades das meninas abastadas.

Todavia, a decisão de atender, também, às meninas das classes sociais ricas precisa de uma investigação mais profunda. De acordo com as informações da ex-aluna Maria Norma Maia Soares – cujos livros são uma importante fonte de conhecimento sobre o CIC – “não tendo o orfanato recursos garantidos, embora contasse com doações voluntárias, inclusive das Irmãs francesas e outras contribuições, tornou-se difícil a manutenção do colégio, com tantas alunas necessitadas a serem assistidas” (SOARES, 1990, p. 26). Ou seja, por uma crise econômica, o CIC decidiu aceitar pensionistas.

No entanto, é importante ressaltar algumas informações sobre o contexto histórico da época. Conforme nos aponta Miceli (2009, p. 17), o século XIX teria sido “um momento-chave para os rumos tomados pela organização eclesiástica em âmbito nacional”, tendo em vista a transição do regime de padroado para o regime republicano – como já mencionado no segundo capítulo.

No fim do século XIX e início do XX, os padrões de relacionamento entre Igreja e Estado na América Latina sofreram profundos abalos. Tais mudanças incluíram situações extremadas de conflito, como no México (1917) e no Uruguai (1919) (semelhantes ao ocorrido na França, em 1905), passando por

países como a Venezuela, onde uma separação parcial assegurou à Igreja um montante apreciável de subvenções, até os casos em que não se deu uma ruptura formal (como, por exemplo, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai e Argentina), fazendo com que a Igreja continuasse a fazer jus a benefícios institucionais e financeiros de toda ordem, em troca da concessão de as autoridades governamentais poderem interferir na seleção e nomeação dos dignitários eclesiásticos. Seja como for, os rumos do relacionamento Igreja-Estado, naquela conjuntura, dependeram fortemente dos tipos de aliança com os grupos e partidos dominantes, envolvendo um espectro diversificado de coalizões junto a diversos setores da elite. (MICELI, 2009, p. 21).

Assim, em 1891, houve uma decisão formal de separação entre Igreja e Estado (MICELI, 2009), por essa e outras razões, a Igreja perdeu o monopólio legal que exerceu em relação “a diversos domínios da vida social” (MICELI, 2009, p. 21). No entanto, “a separação não significou uma ruptura com os grupos dirigentes locais” (MICELI, 2009, p. 26). A organização eclesiástica foi encontrando, assim, formas de recuperar uma parte do terreno político, bem como institucional, que havia perdido com a sua separação do Estado. Logo, a prestação de serviços educacionais para as elites passou a constituir a base “da política expansionista seguida pela organização eclesiástica” (MICELI, 2009, p. 28). Desta forma, os dirigentes das oligarquias começaram a investir na criação de escolas secundárias, tanto masculinas, quanto femininas. Entretanto,

não podendo arcar diretamente com os encargos financeiros e institucionais requeridos pela formação de quadros docentes e administrativos, e sem contar com o respaldo de políticas públicas adequadas na área educacional, os governantes estaduais e alguns setores de peso dos grupos dirigentes locais preferiram dar mão forte aos empreendimentos confessionais. Emprestando ou fazendo cessão de terrenos e prédios em condições vantajosas, concedendo subsídios financeiros diretos ou sob forma de bolsas de estudos, convênios, contratos de serviços, e, sobretudo, matriculando seus próprios filhos, os grupos dirigentes se mostraram particularmente empenhados no sucesso dessa política educacional entregue em mãos das autoridades diocesanas e das ordens religiosas, sobretudo das estrangeiras, especializadas na prestação desse tipo de serviço. (MICELI, 2009, p. 29).

Sendo assim, dentro de tal contexto foi que o Colégio da Imaculada Conceição desenvolveu suas decisões e práticas educativas. Logo, é possível perceber que além das questões financeiras que envolviam o colégio – à época, muito mais um orfanato – havia também as demandas políticas que acabavam – mesmo após a separação – envolvendo a Igreja e alguns segmentos do Estado.

Faz-se necessário ressaltar, ainda, que essa atitude das Irmãs – a de abrir as portas do colégio às jovens abastadas – também pode ter relação com as

necessidades sociais da época. Uma vez que Fortaleza estava deixando de ser província para se transformar em uma cidade mais desenvolvida, era preciso que a educação das moças abastadas estivesse de acordo com os novos objetivos do município. Afinal, as meninas seriam as principais responsáveis pela conduta dos seus futuros lares matrimoniais. Com o desenvolvimento, elas começaram a ter uma vida social ativa, entretanto, também passaram a ser mais observadas.

A mulher de elite passou a marcar presença em cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social. Se agora era mais livre – a convivência social dá maior liberalidade às emoções –, não só o marido ou pai vigiavam seus passos, sua conduta era também submetida aos olhares atentos da sociedade. Essas mulheres tiveram de aprender a comportar-se em público, a conviver de maneira educada. (D'IANCAO, 2017, p. 228).

Dentro desse contexto, a mulher começou a ter uma responsabilidade ligada ao lar e à família ainda maior. Com isso, obviamente, ações e comportamentos ilibados também começaram a ser mais exigidos. Desta forma, a educação feminina, com base em uma formação religiosa, ganhou ênfase e permitiu que muitas instituições fossem originadas para atender às meninas. Logo, o Colégio da Imaculada Conceição destacou-se não apenas no Brasil, mas também em Fortaleza.

Torna-se relevante ressaltar que a partir dessa nova perspectiva educacional, as próprias freiras também passaram a ter mais independência, tendo em vista que elas eram as responsáveis pela administração das escolas e da vida das alunas.

As próprias religiosas, empenhadas na direção de colégios, hospitais e “obras de caridade”, acabam por criar uma área de certa autonomia e de exercício de alguma forma de poder. À frente de instituições de propriedade das congregações, em muitos casos, elas administram seus recursos financeiros e direcionam as atividades com relativa independência; desenvolvem sua capacidade de liderança; exercem cargos de chefia, aparecendo como agentes dinâmicas e inovadoras em suas áreas de trabalho. (NUNES, 2017, p. 494).

Mas é sempre necessário reconhecer que apesar de possuírem certa autonomia, as Irmãs não tinham poder de decisão, no sentido, por exemplo, de criarem suas próprias regras, pois tudo deveria ser conforme os preceitos repassados pela Igreja, o que tornava a freira, bem como qualquer outro tipo de mulher, “uma peça importante da reforma institucional” (NUNES, 2017, p. 495). Por isso, os colégios religiosos difundiram – e ainda difundem – “uma educação de caráter fortemente

conservador, centrada na manutenção do modelo familiar cristão tradicional” (NUNES, 2017, p. 495).

Sendo, então, uma escola católica e possuindo o objetivo de formar o caráter das alunas, o CIC, desde sua fundação, priorizou o ensino religioso, e se manteve assim por muito tempo. A Irmã Rita de Cássia fez as seguintes considerações sobre isso:

O ensino religioso tinha privilégio em relação aos demais, porque nós tínhamos aula de religião todos os dias. Inclusive, no sábado, nós dávamos de cor o evangelho do domingo. E tínhamos que fazer uma reflexão sobre esse evangelho. Então, muitos evangelhos, hoje, eu sei de cor por causa desse tempo. (informação verbal)³¹

Considerando essas informações, podemos afirmar ainda que determinados cultos e devoções eram característicos das escolas confessionais. No caso do CIC, a maior exaltação referia-se à mãe de Jesus. “O simbolismo da figura de Maria, virgem e mãe, é marcante para as mulheres; concentra uma ambiguidade extrema pela valorização concomitante da virgindade e da maternidade” (NUNES, 2017, p. 495). E como o Imaculada, conforme já foi aqui ressaltado, também tinha o objetivo de preparar as alunas para o casamento, fazia parte da sua prática educacional cultuar Maria como exemplo de mãe e mulher, sendo ela reverenciada por meio de orações diárias e homenagens constantes. O próximo tópico destacará a presença da mãe de Jesus na ideologia do Colégio da Imaculada Conceição.

3.3 Devoção a Nossa Senhora: “... Rogai por nós, que recorremos a Vós”

Durante a Idade Média, houve um período no qual existiu uma enorme misoginia e a mulher era vista como a representação de todo mal. Para os padres inquisidores, por ter nascido Eva de uma costela torta de Adão, nenhuma mulher poderia ter atitudes retas, pois sua origem estava ligada a uma linha curva (no caso, a costela)³². Essa mentalidade foi iniciada no final do século XIII e propagada por vários séculos.

³¹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 23/04/2018.

³² Essas informações foram repassadas pelos padres inquisidores durante a Idade Média. Inclusive, por causa disso, muitas mulheres (consideradas bruxas) foram queimadas na fogueira. (KRAMER; SPRENGER, Henry; James. O Martelo das Feiticeiras, Malleus Maleficarum. Trad. Paulo Fróes. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2014, p. 5, 8).

Diante desse contexto, o misticismo também se fez presente, e muitas mulheres foram consideradas bruxas, tanto que “de cada quatro condenados à morte por bruxaria, três eram mulheres, e a acusação tinha partido de outras mulheres” (BLAINEY, 2012, p. 142), inclusive, “essas acusações frequentemente aconteciam depois de disputas e brigas domésticas, e eram acirradas por diferenças religiosas” (BLAINEY, 2012, p. 142). Nesse sentido, para tornar a condição da mulher ainda mais complicada, “dizia-se que as bruxas agiam sob a influência de Satã, participando de suas artimanhas contra os cristãos, para desviar sua atenção da segunda vinda de Cristo”. (BLAINEY, 2012, p. 142).

Ou seja, a visão a qual se tinha da mulher era a de um ser que agia de maneira incorreta e que possuía, naturalmente, uma tendência para o mal. Desta forma, essa mentalidade originou um imaginário que fazia da mulher um ser perseguido e injustiçado.

Entretanto, a partir do século XII, alguns precursores tentaram dissuadir a mulher dessa imagem misógina que foi difundida a respeito dela, dentre eles, destacaram-se Roberto d’Arbrissel e Santa Hildegarda de Bingen (VAUCHEZ, 1995). Assim, houve um esforço para “purificar a mulher de todas as suspeitas que sobre ela faziam pesar não só o papel essencial desempenhado por Eva no pecado original, como também a fraqueza intelectual e moral que lhe era atribuída”. (VAUCHEZ, 1995, p. 167).

Logo, a imagem da mulher começou a ganhar outra percepção. De acordo com Le Goff (2007, p. 58), devido às muitas infelicidades às quais os homens eram submetidos na Idade Média, as pessoas começaram a ser “mais sensíveis ao Deus sofredor, ao Cristo da Paixão” (LE GOFF, 2007, p. 58), passando a procurar mais proteção e, assim, houve “o desenvolvimento do papel do Espírito Santo e a promoção da Virgem”. (LE GOFF, 2007, p. 58).

Essa promoção era essencial, pois mesmo sem ter nenhuma voz ativa em relação às decisões da família – todas elas pertenciam ao marido – à mulher cabia o comando moral do lar, e ela precisava de um exemplo a seguir, exemplo este que deveria extirpar qualquer imagem que fosse avessa ao paradigma já moldado pela Igreja. Essa mentalidade foi repassada e o Brasil colonial também aderiu a ela:

Pobre ou rica, a mulher possuía, porém, um papel: fazer o trabalho de base para todo o edifício familiar – educar os filhos segundo os preceitos cristãos, ensinar-lhes as primeiras letras e atividades, cuidar do sustento e da saúde

física e espiritual deles, obedecer e ajudar o marido. Ser, enfim, a “santa mãezinha”. Se não o fizesse, seria confundida com o “diabo doméstico”. Afinal, sermões difundiam a ideia de que a mulher podia ser perigosa, mentirosa e falsa como uma serpente. Pois ela não havia conversado com uma no paraíso? O modelo ideal era Nossa Senhora. Modelo de pudor, severidade e castidade. (PRIORE, 2014, p. 12).

Com base nisso, podemos reconhecer que ao imitar Maria, a mulher atingia imediatamente outro *status* social, diferente daquele pregado pelos padres inquisidores da Idade Média. A exaltação da mãe de Jesus originou também novo olhar para a figura feminina. Sobre isso, Le Goff (2007, p. 58) ressalta o seguinte: “Antes de ter de algum modo elevado a mulher, tenho sentimento de que a Virgem se despreendeu de sua natureza feminina para adquirir esse *status* divino que era difícil encontrar em um ser feminino”.

Faz-se necessário ressaltar, ainda, que também o papa Pio IX empenhou-se em intensificar a imagem de Nossa Senhora como uma grande intercessora do homem, como é possível verificar, em suas palavras: “Potentíssima mediadora e reconciliadora de todo o mundo junto a seu Filho unigênito; fulgidíssima beleza e ornamento da Igreja e sua segura defesa” (COSTA, 1999, p. 186), que foram proferidas em 1854, na decretação do dogma da Imaculada Conceição. Logo:

A crença passou a ser a expressão maior da romanização, e Nossa Senhora foi invocada como a grande protetora da Igreja diante das transformações e ataques do mundo. A Virgem representava o grande estandarte para anunciar que a Igreja enfrentaria a todas as forças contrárias e não desapareceria na turbulência da modernidade. Além do dogma, do forte papel de mediadora que já vinha desde o final da Idade Média, a popularidade de Nossa Senhora aumentou ainda mais com as diversas manifestações acerca das suas aparições. (LAGE, 2011, p. 39).

Assim, a condição da mulher adquiriu outro sentido, e o culto mariano tornou-se uma realidade, afinal, a importância de Maria já havia sido reconhecida nos escritos da própria *Bíblia*, quando o apóstolo Paulo, em *Gálatas* (4, 4), mencionou o nascimento de Jesus através de uma mulher: “Quando, porém, chegou a plenitude do tempo, Deus enviou o seu Filho. E ele nasceu de uma mulher...” (BÍBLIA, 1991, p. 1428). Contudo, é importante destacar que Maria não era encarada como uma mulher comum, uma pessoa real, pois

embora o Apóstolo Paulo e o Bispo Inácio de Antioquia tivessem declarado que Maria era uma mulher, o receio de que os infiéis a confundissem com uma “deusa” fez com que a pessoa concreta de Maria ficasse envolvida por uma espécie de nuvem teológica. Sim, Maria era uma mulher, mas era uma

Mulher-Dogma, uma mulher que fugia aos padrões ordinários, visto que sua gravidez não procedia de uma união sexual comum, mas de uma intervenção do Espírito Santo. (TREVISAN, 2017, p. 03).

Isso a classificava como um ser ilibado e, portanto, imaculado, digno de veneração, uma vez que “Maria era, verdadeiramente, não só geradora de um corpo, mas Mãe concreta de uma Pessoa, a do Verbo Eterno feito Homem, consubstancial ao Pai e ao Espírito Santo” (TREVISAN, 2017, p. 04). Logo, Maria tornou-se um modelo de mulher e mãe, um espelho para aquelas que tivessem o desejo de contrair matrimônio e formar uma família.

No século XIX, o modelo mariano tornou-se um forte aliado dos ultramontanos com as diversas aparições de Nossa Senhora, em vários locais em crises políticas e religiosas, além da sua popularidade a partir do estabelecimento do Dogma de Imaculada Conceição. (LAGE, 2011, p. 44).

Assim, a exaltação à mãe de Jesus passou a ser uma realidade, e muitas congregações acoplaram esse culto mariano às suas práticas, dentre essas congregações, a das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. Maria era referência por ser “protetora, guardiã, exemplo, modelo, meio para se chegar a Deus, canal (de misericórdia) e outros” (ARRUDA, 2011, p. 137), ou seja, ela representava um ideal. Com base nisso, Maria tornou-se não apenas o modelo de mulher, mas também de mãe. Até porque,

na sociedade tradicional, a mulher não possuía estatuto fora do casamento; ele era a única instituição que lhe permitia se realizar como ser social. Tornar-se uma “santa esposa e mãe” – como queria a Igreja Católica – dava o respeito, a mobilidade social e a segurança tão almejadas pelas populações femininas. (PRIORE, 2014, p. 30).

Desta forma, Maria tinha todas as referências para tornar-se o maior exemplo a ser seguido.

Assim é que aspectos próprios da maternidade modelada pela de Maria podem corresponder a esse ideal que inclui tanto o cuidado quanto a afetividade. Na relação com a caridade, o cuidado com os pobres necessita do coração maternal, comovido pela maternidade divina, que lhes faz ver, como filhos, os pobres e os indigentes indefesos. Na contemplação, de acordo com esta concepção, as pessoas se tornam amáveis e capazes de amar, ou seja, capazes de cooperar com a iniciativa divina. (ARRUDA, 2011, p. 137).

Nesse contexto, faz-se necessário destacar que o Colégio da Imaculada Conceição, por ter sido fundado pelas vicentinas, obviamente sempre difundiu sua crença na figura de Maria, e passou essa fé às suas alunas³³. E sendo a caridade a principal virtude da congregação, por todos os motivos expostos na citação acima, a mãe de Jesus resplandecia como uma espécie de baluarte do colégio. Afinal, o CIC tinha um padrão educacional cujo objetivo era não somente formar o intelecto de suas alunas, mas, principalmente, prepará-las para a vida e o casamento, conforme os paradigmas da Igreja.

No Colégio da Imaculada Conceição, o culto a Nossa Senhora, além de intenso, estava imerso em uma atmosfera mística, que difundia a crença em uma escola protegida por Maria. Para entender essa afirmação, é preciso conhecer a história que explica o porquê de o colégio ter o nome de Imaculada Conceição, mas ter a imagem de Nossa Senhora das Graças no interior de sua igreja e a de Nossa Senhora de Lourdes na gruta do colégio.

Para entender melhor esse contexto, é preciso destacar que, de acordo com a crença católica, Nossa Senhora teria feito aparições, no passado, para algumas freiras, em locais diversos do mundo, e, por esse motivo, ela passou a possuir nomes diversificados.

Quanto ao CIC, conforme a história difundida, quando o colégio surgiu, foi construída uma capela, cuja santa cultuada era Nossa Senhora Imaculada Conceição – por isso o nome do colégio. Entretanto, ocorreu que a Irmã Bazet, quando soube que iria ao Brasil dirigir o colégio, entrou em contato com Bernadete – segundo a crença católica, Nossa Senhora teria feito aparições à Bernadete, em Lourdes – e pedido à jovem freira para que ela intercedesse junto a Nossa Senhora por uma graça especial, e abençoasse a missão que ela, Irmã Bazet, iria executar em terras tão distantes.

Desta forma, de acordo com a história repassada pelas freiras do CIC, Nossa Senhora teria dito à Bernadete que todas as pessoas que passassem pelo colégio seriam abençoadas e receberiam graças especiais. Por esse motivo, a santa cultuada na capela, Nossa Senhora Imaculada Conceição, foi substituída por Nossa

³³ É importante destacar que em 1953, sob a direção da Irmã Lima, o CIC recebeu – com uma grande festa – a imagem peregrina de Nossa Senhora de Fátima. Na ocasião, foram chamadas as alunas e toda a população religiosa da cidade para participarem do evento.

Senhora de Lourdes, havendo também uma modificação no local, que passou a ser uma gruta³⁴.

Figura 03 – Capela de Nossa Senhora de Lourdes no Século XIX



Fonte: acervo da secretaria do Colégio da Imaculada Conceição.

É importante salientar que este é o registro da capela divulgado pelo colégio, como ela era no século XIX. Contudo, é possível observar que a imagem de Nossa Senhora de Lourdes não aparece na fotografia, apesar de a santa fazer parte do local. Por motivo desconhecido, quem fotografou a capela optou por divulgá-la desse ângulo, desconsiderando a importância das informações que norteavam o surgimento do colégio e, conseqüentemente, a importância de Nossa Senhora estar na fotografia, já que a sua imagem seria um dos elementos mais relevantes para enfatizar seu culto, bem como para enaltecer a origem abençoada da escola (devido à suposta mensagem de Nossa Senhora a respeito do colégio e passada a Bernadete), fato que era do interesse do CIC apregoar, tendo em vista que isso traria ainda mais credibilidade para o colégio.

³⁴ Essas informações sobre o contexto místico que envolve a presença das imagens das três santas cultuadas no colégio foram repassadas pela Irmã Rita de Cássia, que nos concedeu nova entrevista, realizada no dia 16/03/2020. Esses relatos também estão contidos em: COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO: do Gênese ao Apocalipse. Fortaleza: Tipogresso, 1999.

Ou seja, através da fotografia, vemos o mundo pelas lentes de alguém que faz escolhas, e estas podem ser benéficas ou não. Isso quer dizer que “tirar fotos é um evento em si mesmo, e dotado dos direitos mais categóricos – interferir, invadir ou ignorar, não importa o que estiver acontecendo” (SONTAG, 2004, p.21). Por isso a importância de se registrar algo ou alguém conhecendo sua história e a relevância dos elementos que devem ou não estar presentes.

Quanto à igreja do colégio ter em seu interior a imagem de Nossa Senhora das Graças, isso aconteceu porque esse santuário foi construído pela família de uma determinada freira e ela quis fazer uma homenagem à santa. Além disso, o culto a Nossa Senhora das Graças possui uma ligação direta com a congregação que fundou o CIC. Segundo informações de uma ex-aluna, contidas no livro *Colégio da Imaculada Conceição: roteiro para uma visita ao passado* (SOARES, 2013, p. 29 -30), a história é esta:

A noviça Catarina Labouré residia na Casa-Mãe da Companhia das Filhas da Caridade, à *Rua Du Bac*, em Paris, quando a 27 de novembro de 1830, lhe apareceu Maria Santíssima, que lhe confiou a missão de mandar cunhar a medalha segundo o modelo que naquele instante revelava. E acrescentou: “As pessoas que a trouxerem indulgenciada receberão grandes graças, principalmente trazendo-a ao pescoço; serão graças abundantes para quem tiver confiança”. Em 1832, confirmada a visão e a missão de Catarina, foi a medalha cunhada e distribuída. Operaram-se curas e conversões da maneira mais inesperada e foram tais os prodígios que se seguiram, que logo se lhe chamou “Medalha Milagrosa”. A devoção e confiança foram crescendo, a invocação que se lê em redor da mesma: “Ó Maria concebida sem pecado, rogai por nós, que recorremos a Vós” tornou-se cada vez mais popular, avivou a devoção e a crença na Imaculada Conceição e pode dizer-se que a manifestação da Medalha Milagrosa, em 1830, foi a preparação próxima da definição do dogma da Imaculada Conceição, em 1854, pelo Papa Pio IX. Do mesmo modo, a aparição de Lourdes, em 1858, lhe serviu de epílogo e aprovação, conforme declarou Santa Bernadette: “A Dama da Gruta me apareceu tal qual se apresentou sobre a Medalha Milagrosa”.

O texto acima foi escrito por uma estudante da década de 1950, sendo interessante observar como seu discurso nos permite reconhecer a devoção da aluna, pois apesar de nos fornecer informações históricas, ela relata esses acontecimentos pautada na sua fé, tanto que usa expressões como “Maria Santíssima”, “curas e conversões”, dentre outras, que enfatizam a crença de que os fatos mencionados foram reais. A estudante ainda endossa:

Desde 1847, a Medalha Milagrosa serve de insígnia às Legiões de Filhas de Maria Imaculada que frequentam as casas das Filhas da Caridade,

igualmente aos alunos dos colégios mantidos pelas Irmãs Vicentinas é incentivado o uso da medalha pendente ao pescoço. (SOARES, 2013, p.30).

Tal prática foi difundida pelo Colégio da Imaculada Conceição e estimulada pelas freiras:

A oração fazia parte do ritual diário, cumprido no início de cada aula e no final do expediente, antes de sairmos para casa, como forma de invocarmos a proteção de Maria e de agradecermos os benefícios recebidos. O incentivo ao uso e devoção da Medalha Milagrosa era uma constante, bem como o estímulo à formação do hábito de visitar diariamente o Santíssimo Sacramento, exposto na capela, e o de fazer a adoração nas primeiras sextas-feiras de cada mês. (SOARES, 2013, p. 92).

É importante destacar que as alunas da década de 1950 pareciam seguir à risca o ensinamento repassado, conforme nos conta a ex-aluna Nazaré das Graças Cals Santiago³⁵, que ingressou no CIC em 1955 e saiu em 1965, para continuar seus estudos no Colégio São João:

Fé, sempre tive Nela, (fazendo referência a Nossa Senhora), e tenho até hoje... Todo dia, eu ia à grutinha... Se usava uma fitinha azul ou amarela, com a medalha presa em uma das pontas... Fazíamos as primeiras sextas-feiras todo mês, e o mês de maio era diferenciado dos outros... Nos outros meses, não se rezava o terço ou se cantava em homenagens a Ela, e no mês de maio, sim. (informação verbal)³⁶

A afirmação da ex-aluna é ratificada pelos depoimentos de outras estudantes da sua época, encontrados no livro *Há 50 anos*, de autoria dessas estudantes:

O mês de maio era o ápice! O mês dedicado a Nossa Senhora, tão linda naquela capela maravilhosa, aconchegante, divina! Honrávamos Nossa Senhora, levando para casa, na lapela, a Medalha Milagrosa, ornada com um lacinho de fitilho azul, através de sorteio. Quanta honra e orgulho! (HÁ ..., 2004, p. 88. Depoimento de Wilka de Vasconcelos Leopércio Ponte).

[...] Lembrando também das várias festividades do colégio, como o mês de maio, que para nós era muito significativo, com orações na capela e findando o mês com a linda coroação de Nossa Senhora (com as crianças vestidas de anjos, os cânticos de louvor a nossa querida mãe do céu). (HÁ ..., 2004, p. 102. Depoimento de Maria Diva Passos Braga).

³⁵ A ex-aluna é professora normalista (segundo sua definição).

³⁶ A informação foi fornecida em entrevista concedida no dia 03/01/2020.

Ou seja, a medalha representava (e ainda representa) a fé na proteção de Maria, por isso a presença da mãe de Jesus é característica na fala das ex-alunas. Na verdade, elas continuam inseridas no mesmo universo místico de 1950, cujas crenças parecem permanecer inalteradas, conforme é possível identificar nas entrevistas concedidas e presentes nesta tese.

Dentro desse contexto, o CIC, como escola católica e difusora da crença em Nossa Senhora e no Menino Jesus, fundamentou sua educação com base na fé nesses personagens. Em vista disso, qualquer jovem que estudasse no colégio, fosse no século XIX ou em 1950, teria seu caráter formado nessa conduta cristã. No caso das alunas de 1950, é possível perceber que algumas ações de cunho religioso – como o uso da medalha – permaneceram como prática cotidiana da vida delas.

Inclusive, além do uso da medalha, outra prática era bastante difundida pelo colégio e apreciada pelas alunas: a da jovem levar seu buquê de casamento para Nossa Senhora. A ex-aluna Elba Braga Ramalho³⁷, que entrou no colégio em 1953 e saiu em 1958, ressaltou o costume: “A única coisa que era tradição, era quando a gente casava, ia deixar o buquê para Nossa Senhora, aí você tirava aquela foto entregando o buquê para Nossa Senhora” (informação verbal)³⁸. Heloísa Helena Aguiar Saraiva Câmara³⁹, também ex-aluna e que estudou de 1947 a 1958, no CIC, mencionou que além desse costume, a presença de Nossa Senhora pelo colégio, através das suas imagens espalhadas pela escola, trazia acalento. Dentre essas imagens, ela destacou a de Nossa Senhora de Lourdes que existe – até hoje – na gruta do CIC: “Aquela gruta era o nosso refúgio. Dia de prova, a gente chegava cedo e ia rezar pra Nossa Senhora” (informação verbal)⁴⁰.

Assim, é possível afirmar que em 1950, havia uma mentalidade cristã, que envolvia àqueles que compactuavam dessa fé, mas no CIC existia algo ainda mais específico, como se o colégio criasse seus próprios conceitos – obviamente baseados em regras pétreas do discurso católico – e, assim, desenvolvesse uma espécie de mentalidade mais específica. Ou seja, existia uma mentalidade cristã e católica, mas havia, no colégio, uma maior inclinação para aderir a alguns elementos específicos dessa fé – como o intenso culto a Nossa Senhora, o uso da Medalha Milagrosa e a

³⁷ Elba Braga Ramalho é professora aposentada da Universidade Estadual do Ceará-UECE, possui doutorado em Musicology na University of Liverpool, é escritora e pianista.

³⁸ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 10 de fevereiro de 2020.

³⁹ A ex-aluna Heloísa Câmara é normalista aposentada, como ela define.

⁴⁰ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25 de fevereiro de 2020.

prática das ações caritativas, ensinadas pelas Filhas da Caridade –, e isso fazia gerar uma mentalidade muito característica, que remetia ao contexto do CIC. Tal mentalidade, no caso, cristalizou-se e permaneceu ao longo dos anos.

Sobre isso, Le Goff e Nora (1976, p. 71) ressaltam que “o nível da história das mentalidades é aquele do cotidiano e do automático, é o que escapa aos sujeitos particulares da história, porque revelador do conteúdo impessoal de seu pensamento [...]”. Quer dizer, havia uma prática cotidiana no CIC, exercida tanto por freiras quanto por alunas, em relação à religiosidade e às ações cristãs que deveriam fazer parte do caráter das jovens, e todo esse contexto pareceu criar raízes na personalidade das estudantes, que disseminaram as crenças recebidas na sua formação educacional.

Logo, ao citar as práticas cristãs, bem como o culto à figura de Maria, também é necessário mencionar as diversas missas realizadas na igreja do colégio, que tanto no século XIX, quanto no XX, na década de 1950, faziam parte do cotidiano de qualquer mulher que estudasse no CIC. Sempre houve homenagens à Nossa Senhora, principalmente no mês de maio, considerado o mês de Maria; em setembro, por ser o mês da Bíblia; e em novembro, mês dedicado à aparição de Nossa Senhora das Graças à noviça Catarina Labouré, conforme já enfatizado nesta tese. Desta forma, eram muitas as celebrações e idas das meninas à igreja.

Contudo, é preciso mencionar algo importante. Segundo informações de algumas entrevistadas, havia certa diferença no trato com as alunas, dentro da igreja, por causa da condição econômica e social das estudantes. A jornalista Adísia Sá, já mencionada neste capítulo, informou que “na capela, os lugares eram diferentes, opostos. Mas depois, com a vinda de Irmã Elisabeth Silveira e Irmã Maria Montenegro⁴¹, o colégio foi outro colégio” (informação verbal)⁴². Entretanto, a ex-aluna fez questão de mencionar que esse tipo de postura era particular apenas de algumas freiras:

Claro que havia aquelas freiras mais aristocráticas... As freiras eram quase todas filhas de famílias tradicionais, e elas não deixavam de ter, mesmo sendo religiosas, não deixavam de ter a característica da família, da discriminação, do isolamento, do distanciamento... Mas o colégio nos uniu... E eu gosto muito do colégio, ainda. (informação verbal).

⁴¹ As freiras mencionadas foram citadas (não apenas por Adísia Sá, mas também pelas outras ex-alunas entrevistadas) como as responsáveis por diversas mudanças no colégio. Por esse motivo, o capítulo V apresentará mais informações sobre essas Irmãs.

⁴² Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07/01/2019.

Adísia Sá ainda lembrou um fato específico que ocorreu com ela: “Teve uma hora que eu fiz danoção demais e uma religiosa disse: ‘Ela não era pra estar aqui, ela não é igual às outras’” (informação verbal). E completou, afirmando que a postura de determinadas freiras não era a ideologia do colégio: “Essa Irmã separava em termos de classe social, o que não era próprio do colégio” (informação verbal). Adísia afirmou isso porque apesar de seus pais pagarem a mensalidade do colégio – e do seu pai ser dono de uma pousada no período em que a jornalista estudou no CIC – Adísia não fazia parte da aristocracia de Fortaleza, ou seja, mesmo tendo uma relativa condição econômica, ela não possuía um sobrenome importante ou era filha de alguém com um cargo político.

Logo, é possível perceber que, de fato, as filhas das famílias mais abastadas de Fortaleza faziam parte do contexto educacional do CIC, na década de 1950, e que esse fato era bastante valorizado por algumas Irmãs, e isso acabava divergindo tanto da missão das Filhas da Caridade (dedicar-se aos pobres) quanto do ideal cristão. Contudo, segundo a Irmã Rita de Cássia, entre 1976 e 1985, o colégio recebeu a visita da então Madre Superiora, Lúcia Roger, que ficou impressionada com o nível social das alunas atendidas pelo colégio. Por esse motivo, segundo a Irmã Rita de Cássia, a madre exigira que o CIC passasse a atender às camadas menos abastadas:

Foi exatamente quando a Superiora geral passou por aqui, depois do Concílio Vaticano II, que percebeu que a classe atendida aqui pelas Irmãs era uma classe muito alta, que ela pediu e exigiu que a classe social fosse mais à altura dos pobres. (Informação verbal)⁴³

Entretanto, apesar de todo esse contexto da década de 1950 no qual as alunas estavam inseridas, a jornalista Adísia de Sá ponderou, ressaltando que a atitude de outras freiras não condizia com a postura daquela que a retaliou. Assim, a crença da ex-aluna é a de não fazer parte do projeto educacional do colégio determinadas segregações, e ao ser questionada sobre a formação de seu caráter, a jornalista afirmou que alguns aspectos foram moldados por sua família e muitos outros pelo colégio, principalmente em relação: “À justiça, vamos dizer, à verdadeira caridade

⁴³ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07/01/2019.

cristã, tratar todos iguais, dar oportunidade àqueles que não tiveram, isso aí foi marcante na minha vida” (informação verbal).⁴⁴

Ainda nesse contexto de separação, a ex-aluna Nazaré das Graças Cals Santiago, já citada neste capítulo, mencionou que as alunas do orfanato não “se misturavam” com as que eram oriundas do Imaculada⁴⁵, pois havia um lado da igreja separado para as alunas que estudavam no lado das pagantes e outro para as do orfanato: “A igreja tem lado esquerdo e lado direito, e ainda é dividida no meio, como a maior parte das igrejas. De um lado, as pagantes, do outro lado, a outra parte, e na parte desta, a Escola Normal” (informação verbal)⁴⁶.

A ex-aluna refere-se ao fato de existirem também eventos públicos no Imaculada, e que, nesses momentos, o colégio recebia as alunas da Escola Normal. Então, essas meninas e as alunas do orfanato ficavam do mesmo lado da igreja, enquanto as alunas do Imaculada, ou seja, as que não eram do anexo, ficavam sempre de um lado oposto e nas primeiras fileiras. Porém, a ex-aluna ressalta que quando ocorriam eventos públicos maiores, a igreja, geralmente, lotava, e, nesses casos, as alunas do orfanato, bem como as da Escola Normal, podiam sentar do mesmo lado das alunas pagantes do Imaculada, mas nunca na frente, pois os primeiros assentos sempre deveriam ser ocupados pelas alunas pagantes, “três a cinco bancos”, conforme conta Nazaré das Graças.

Assim, reconhecemos que mesmo diante dos rituais que envolviam Nossa Senhora – no caso, a ida à igreja para uma celebração – podemos identificar a imposição de um afastamento. E isso era natural. Como se fizesse parte daquela atmosfera, sem qualquer contestação. Era simples. As alunas rezavam, entoavam louvores à Virgem e exerciam sua fé. Mas cada uma no seu lugar.

No próximo capítulo, será apresentado o dia a dia dessas alunas, tanto pagantes, quanto do orfanato. Será possível identificar, ainda, de que forma as práticas educativas do colégio eram impostas e como se desenvolvia a vida dessas meninas nos corredores do CIC.

⁴⁴ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07/01/2019.

⁴⁵ A ex-aluna destacou dessa forma, pois conforme seus relatos, dizia-se “alunas do Imaculada” e “alunas do orfanato”, como se o orfanato fosse um local à parte no colégio.

⁴⁶ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 03/01/2020.

4 COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO: UM LUGAR PARA MENINAS

Durante a década de 1950, o Colégio da Imaculada Conceição teve como diretoras – que à época eram chamadas de Superiores – duas freiras: a Irmã Maria da Ascensão Simas (1936-1953), portuguesa, conhecida como Irmã Simas, e a Irmã Clotilde Heloisa de Castro Lima (1953-1965), brasileira, de origem mineira e chamada pelas alunas de Irmã Lima⁴⁷.

Irmã Simas, segundo as estudantes da época, era considerada uma mulher que possuía um bom preparo intelectual, tanto que durante a sua gestão, as questões ligadas ao conhecimento foram bastante valorizadas, pois sob a sua direção, houve a criação do Grêmio Recreativo, do jornal *A Voz do Colégio* e da biblioteca. Além disso, ela também dedicava suas ações às obras beneméritas; na Segunda Guerra Mundial, por exemplo, incentivou às alunas a confeccionarem gorros e meias de lã para os soldados brasileiros, e promoveu ações que possibilitaram ao colégio contribuir com peças de alumínio também para a guerra, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 04 – Doação em Alumínio



Fonte: acervo pessoal da ex-aluna Heloísa Câmara.

⁴⁷ Todas as informações sobre a Irmã Simas e a Irmã Lima podem ser encontradas em: SOARES, Maria Norma Maia. COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO: roteiro para uma visita ao passado. 2 ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013.

“Fotos fornecessem um testemunho” (SONTAG, 2004, p. 16). Desta forma, a imagem anterior objetiva comprovar a ação efetuada pelo colégio, no que tange à doação de alumínio, demonstrando o empenho do CIC em contribuir com aquele momento histórico. Além disso, a presença de um significativo número de estudantes na imagem dá a entender que existiu o envolvimento das alunas nessa ação, como se fosse do interesse da escola divulgar que o colégio também se preocupava em inculcar nas suas estudantes certo patriotismo.

A gestão da Irmã Simas foi findada em 24 de agosto de 1953, quando ela faleceu. Com a sua morte, a vice-diretora, Irmã Lima, assumiu a direção do CIC. Nesse momento, a nova diretora percebeu a necessidade de acompanhar a modernização, uma vez que para atender melhor às alunas do colégio, era necessário que este fosse bem equipado. Assim, Irmã Lima decidiu oferecer um ambiente mais confortável às estudantes,

remodelando o campo utilizado para aulas de Educação Física e jogos, salão de música e do cinema, a sala de Geografia. Instalou bebedouros automáticos e uma padaria que servia a toda a comunidade das Irmãs, orfanato, internato e cantina das alunas. Reformou e pintou a capela, construiu o parque infantil e um novo pavilhão para as classes do Jardim. Providenciou sala de reunião e toaletes para os professores. Criou o parque aquático e o estádio que leva o seu nome e a sede da Associação das Senhoras da Caridade, que passou a contar com instalações, como: sala de reuniões, dispensário, atendimento médico e dentário e escola de primeiro grau. Construiu, também, a cobertura das galerias do primeiro andar que contornam o pátio interno. (SOARES, 2013, p. 61).

A gestão da Irmã Lima finalizou-se em 1965, pois ela foi chamada para residir em Belém e exercer a função de Conselheira do Norte. Contudo, pelo período que passou no colégio, percebemos que ela foi a diretora que mais tempo atuou na função de Superiora na década de 1950, sendo as suas ações e práticas pedagógicas as que mais influenciaram na educação das alunas deste período. Entretanto, é necessário enfatizar que apesar dessas Irmãs terem realizado ações diversificadas durante suas gerências no colégio, o comando do CIC pautado na formação moral sempre foi comum às duas. Porém, Irmã Lima inovou ao criar o *Código de Honra*, “que homenageava as alunas de maior destaque em comportamento, disciplina e aprendizagem”. (COLÉGIO ..., 1999, p. 101).

A seguir, há uma imagem da Irmã Lima. Ela é a segunda freira, da direita para a esquerda, e que está perto da janela.

Figura 05 – Freiras na Década de 1950



Fonte: acervo pessoal da ex-aluna Elba Braga Ramalho.

É interessante observar que apesar de duas freiras estarem esboçando um sorriso, o semblante que predomina entre elas é o da seriedade, além de uma delas aparecer com os olhos baixos. O aspecto das Irmãs e o traje pesado nos permitem refletir sobre como deveria ser a vivência no colégio dentro de uma atmosfera tão rígida nas regras, atitudes e vestimentas. Mesmo o chapéu, um simples adereço, nos faz questionar o quanto era desconfortável usá-lo. Assim, é possível inferir que as freiras também sofriam imposições e estas, como se fossem uma herança, eram repassadas às alunas, sem contestação.

Desta forma, reconhecemos que na educação vicentina, os valores ligados às questões morais, à disciplina e à caridade eram transferidos e observados de forma pulsante, pois um caráter verdadeiramente pautado nos dogmas da Igreja acabava sendo o maior intuito da pedagogia do colégio.

Assim, este capítulo abordará como esses valores foram inseridos e praticados no dia a dia das alunas, fosse por meio de uma linguagem verbalizada ou mediante a comunicação não verbal, sendo esta refletida por meio de posturas e fotografias. Também será ressaltado, aqui, o quanto o patriarcalismo estava presente naquele contexto e como determinado grupo de alunas destacou-se por não aderir completamente a esses valores repassados. No último tópico, será feita uma explanação sobre a vida das alunas do orfanato e como a simples presença delas deixava claro aquilo que não podia ser dito verbalmente.

4.1 O cotidiano do CIC pautado nos valores morais de uma época

“Parece que eu tô vendo a gente pelas galerias, brincando... Às vezes, até aproveitava... ‘Fica olhando aí’... E a gente subia na mangueira, pra roubar manga... Ficavam duas colegas, uma aqui, outra aqui, pra ver se vinham as freiras... ‘Desce, desce, lá se vem...’” (informação verbal)⁴⁸.

Esta foi uma das respostas da jornalista Adísia Sá, ex-aluna do colégio, da década de 1950, quando a questioneei sobre o dia a dia das estudantes nesse período. Ela e outras alunas descreveram o CIC como um lugar cujo cotidiano era agradável, e que apesar da formação tradicional, não conseguia tolher o espírito um pouco mais travesso de algumas meninas. Heloísa Câmara, também ex-aluna e já mencionada no capítulo anterior, comentou: “A gente ia pra cantina, comprar lanche, ia naquela gritaria. A gente passava o recreio... Era todo mundo sentado no chão, mas era todo mundo cantando” (informação verbal)⁴⁹.

Adísia e Heloísa definiram-se como alunas mais bagunceiras, entretanto, as estudantes que não causavam grandes alvoroços também compartilhavam da opinião de que o colégio mantinha um ambiente agradável, tanto que a ex-aluna Elba Ramalho – também já mencionada e que define sua postura à época como a de uma aluna comportada, que seguia às regras – ressaltou justamente que “as melhores lembranças eram o clima, o ambiente, a atmosfera...”.

Ainda nesse contexto, ao folhear o livro *Há 50 anos* (2004), é comum lermos frases como: “Foram anos de felicidade”; “quantas recordações, saudades e, sobretudo, gratidão”; “que dias felizes, sem preocupações”; e tantas outras, mostrando que boa parte das estudantes fazia questão de compartilhar os anos alegres vividos no colégio, bem como toda memória afetiva que elas carregam ainda hoje, quando falam do CIC.

Contudo, é necessário observar que esse clima de amizade, carinho e companheirismo tinha uma base formada, em grande parte, nas relações pessoais desenvolvidas entre as estudantes, no tempo em que viveram no colégio, pois eram elas que faziam a convivência tornar-se cativante e alegre, já que o dia a dia do CIC

⁴⁸ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07/01/2019.

⁴⁹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

pautava-se em um ideal construído sobre um alicerce moral, católico, tradicional e voltado para normas indiscutíveis.

Com isso, criou-se um exemplo de conduta que deveria ser ensinada e seguida, pois o colégio era o responsável, como já foi citado nesta tese, pela formação do caráter das alunas. Estas, ao saírem do CIC, precisariam ser o espelho de uma educação voltada às virtudes, para que sendo professoras, esposas, mães ou exercendo qualquer outra função na vida social, pudessem funcionar como modelos.

Dentro dessa conjuntura, é preciso observar que o colégio tinha uma disciplina em sua grade curricular que alicerçava sua base na educação para o lar. Havia, ainda, no CIC uma preocupação ética em formar meninas com princípios. Isso ocorria porque uma “moça de família” precisava apresentar posturas pautadas em valores determinados tanto pela Igreja Católica quanto pela sociedade.

Além disso, para ser um exemplo de esposa, conforme os padrões da época, também era necessário possuir um bom conhecimento intelectual e até mesmo ligado às artes, tendo em vista que a maior parte do público feminino do CIC era composto por jovens da alta sociedade fortalezense, logo, estava implícito que elas deveriam saber comportar-se, pois “a adoção do modelo imposto pela Igreja ajudou a construir os papéis femininos no imaginário social”. (PRIORE, 2014, p. 20).

Assim, o conhecimento moral estava atrelado aos outros, porém ele era mais importante que os demais. A ex-aluna Elba Ramalho ressaltou que apesar de em termos de travessuras, as alunas, muitas vezes, não saberem ao certo quais eram os seus limites, em relação à conduta moral, sabiam bem, ponderando que as ações das estudantes não fugiam às regras impostas: “Tudo dentro dos limites, que a gente não sabia até onde iam. Quer dizer, a gente sabia quais eram os limites, que a virgindade era um deles” (informação verbal)⁵⁰.

A questão da virgindade feminina, em épocas diversas, foi tema de debate, mas no sentido de se decretar a sua importância e preservação. “A virgindade era vista como um selo de garantia de honra e pureza feminina” (PINSKY, 2017, p. 614), desta forma, por se atribuir grande valor à castidade, isso “favorecia o controle social sobre a sexualidade das mulheres, privilegiando, assim, uma situação de hegemonia do poder masculino nas relações estabelecidas entre homens e mulheres” (PINSKY, 2017, p. 614).

⁵⁰ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 10/02/2020.

No século XIX, período no qual o Colégio da Imaculada Conceição foi fundado, essa valorização possuiu uma ênfase considerável. “Perder a virgindade antes do casamento era grave, mas engravidar, pior ainda: era gravíssimo. Tudo girava em torno do dote e da “fama” da moça” (PRIORE, 2014, p. 45). Ou seja, essa “fama” consistia na preservação das virtudes, e dentre elas estava a castidade. Por esse motivo, também, a imagem de Nossa Senhora era tão reverenciada:

O culto à Virgem e a influência da Igreja Católica eliminavam a possibilidade de “perder a honra”. Até mesmo as viúvas deviam se conservar castas em respeito à memória do marido. O crime de sedução ocupava espaço no noticiário diário. Nele, a mulher era defendida quando vítima da violência masculina, e culpada quando cedia à fraqueza do próprio sexo. A barreira criada pela perda da honra era tão grande que, muitas vezes, levava ao suicídio. (PRIORE, 2014, p. 45).

Nesse contexto, é importante destacar que “o Código Penal de 1890 previa a anulação do casamento se o homem constatasse que a mulher já não era mais virgem” (PRIORE, 2014, p. 56). Logo, percebe-se o quanto a mulher casta era sinônimo de mulher ilibada e, portanto, correta. Essa mentalidade foi repassada com o tempo, e no século XX, na década de 1950, persistiu e prosperou dentro dos ambientes escolares dos colégios confessionais, afinal, a mentalidade é “uma maneira de ser, um conjunto de valores partilhados, não racionais, não conscientes e, de uma certa forma, extra classe”. (PESAVENTO, 2005, p. 31).

Obviamente, as escolas precisavam disseminar o que já era considerado correto, principalmente porque havia nos *anos dourados* – como era conhecida a década de 1950 – uma ideologia formada por valores que definiam com designações bem específicas os variados tipos de mulheres. Por exemplo, a expressão “moça de família” opunha-se à “moça leviana”. A primeira era a que se comportava de maneira decente, conforme os valores permitidos à época, conservando sua inocência sexual, não consentindo intimidades físicas, ou seja, mantendo-se virgem. Já a moça leviana tinha atitudes opostas a essas, permitindo tudo que as moças de família não aceitavam. (PINSKY, 2017).

As mulheres, nesta época, eram “vistas, por vezes, como ingênuas ou perigosamente inconsequentes e deslumbradas, era grande o medo de que as mocinhas se desviassem do *bom caminho*” (PINSKY, 2017, p. 610, grifo do autor), por esse motivo, “a educação moral e a vigilância sobre elas se faziam necessárias” (PINSKY, 2017, p. 610). A ex-aluna Heloísa Câmara destacou:

Botavam mil coisas na cabeça da gente. Dançar? Era o maior pecado do mundo se você fosse pra um clube dançar. Se você dançasse, no dia seguinte, você tinha que se confessar com o padre, pra contar que tinha ido dançar. E elas iam atrás de saber (informação verbal)⁵¹.

Ao citar o pronome “elas”, Heloísa Câmara refere-se às freiras, que sempre sabiam o que ocorria dentro e fora do colégio, devido àquelas alunas que contavam a “elas” o que acontecia com as demais estudantes. Como já citado, na década de 1950, havia três tipos de alunas no colégio: as internas, externas e as alunas do orfanato. Então, as Irmãs sabiam o que ocorria com as alunas externas, fora das paredes do colégio, porque as estudantes “bajuladoras” contavam para as freiras, de acordo com a ex-aluna Heloísa Câmara.

Sendo assim, podemos afirmar que o CIC incorporava determinados valores e exercia com excelência todas as ações voltadas à prática do bom comportamento de suas meninas. Inclusive, a questão ligada aos horários, por exemplo, era outra ação efetuada com rigidez e realmente cumprida, conforme nos contou a jornalista Adísia Sá: “Ah, era tudo muito marcado! Tudo tinha hora. Tinha sinetinha, tinha a companhia...”. A irmã Rita de Cássia ressaltou que chegava no colégio “na hora marcada e era recebida pela Irmã mestra de classe”, e endossou: “Ela tinha uma castanholazinha que fazia a fila com a gente, ela chamava pela castanhola. Subíamos em fila indiana, pra classe”.

Nazaré das Graças Cals ainda informou: “A gente entrava no colégio e não se ia para a sala correndo, tinha a filinha. A gente entrava em fila e cada uma sentava em suas cadeiras”. Heloísa Câmara também ratificou a disciplina que a “castanhola” das Irmãs apresentava; segundo a aluna, quando as freiras tocavam no objeto, as estudantes iam para a sala realmente em fila, num silêncio total. Quando entravam, não sentavam imediatamente, pois naquele momento começava uma oração. Era a oração do Espírito Santo, além da Ave Maria. No fim desse ritual, a Irmã batia a castanhola e todas sentavam, então a aula podia começar.

Como é possível perceber, durante toda a década de 1950, a disciplina dos horários, do toque da “castanhola”, do ritual religioso das orações esteve presente nas ações pedagógicas do colégio – uma vez que os depoimentos acima são de alunas que estudaram no colégio em anos diversos da década de 50 – demonstrando o que a escola ensinava e a postura esperada de suas estudantes. Pelos relatos das alunas,

⁵¹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

tratava-se realmente de uma regra institucional competente, pois não houve depoimentos, durante as entrevistas, que mostrassem alguma desobediência por parte das jovens em relação a essas ações. Todas elas, fossem pagantes ou não⁵², executavam as mesmas práticas, sem questionamentos.

Faz-se necessário observar que conforme contou a ex-aluna Nazaré das Graças Cals, a disciplina do colégio era tão rígida, que pelo fato da ex-aluna ser questionadora, querer saber o porquê de tudo, muitas vezes seu pai recebeu ligações do colégio, informando esse tipo de atitude da estudante. A ex-aluna, então, ficava de castigo, segundo suas informações, e essa represália consistia em não ir ao cinema São Luís, no sábado à tarde ou no domingo de manhã. Ou seja, a disciplina do colégio externava-se para as casas das alunas. Nazaré das Graças Cals lembrou: “Eu aprontava no colégio, telefonavam pro meu pai. Quando eu chegava em casa, eu já sabia que estava de castigo”. Sem contestação.

Diante dessa afirmação, verificamos o quanto, de fato, o Colégio da Imaculada Conceição era estruturado conforme o conceito de instituições totais apresentado por Goffman (1961) e mencionado no terceiro capítulo, pois percebemos que o controle do colégio ultrapassava seus portões, desembocava nos lares das alunas e refletia na sua convivência em sociedade.

Sobre essa abordagem, Foucault (1984, p. 147-148) salienta:

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias...

Por esse motivo, as regras eram estabelecidas e não poderiam ser desviadas. Assim, o modelo pedagógico difundido no colégio funcionava para controlar a vida das alunas de maneira incontestável. Inclusive, o surgimento de ideias diferentes também era abafado indiscutivelmente. A ex-aluna Heloísa Câmara contou o seguinte:

A nossa disciplina era tão rígida, no colégio, que um tempo, eu acho que era no terceiro ano ginasial, lançaram um radinho de pilha. Eu lembro que era um

⁵² Adísia Sá, Maria das Graças Cals e Heloísa Câmara pagavam mensalidade. A Irmã Rita de Cássia estudava no colégio porque um tio seu, José Ubaldo Ribeiro Ramos, era professor do CIC e conseguira uma bolsa para a sobrinha, portanto, ela era aluna não pagante, ou seja, ela tinha bolsa, mas não pertencia ao orfanato.

radinho, assim, revestido de couro [...]. Aqui, em Fortaleza, nem tinha. E tinha uma colega nossa, que o pai tinha muito dinheiro, e ela trouxe do Rio de Janeiro um radinho de pilha. Aí, minha filha, a gente foi ver... Um radinho tocando, sem ser na eletricidade, como é que era? Quando ela botou o radinho, que começou a tocar, a Irmã viu, foi pra Irmã Superiora e a menina pegou três dias de suspensão! Você acredita? (Informação verbal)⁵³

Ela ainda endossou: “Você já imaginou que coisa severa?”. A rigidez da atitude que a Superiora teve em relação à aluna foi a represália necessária para servir de exemplo às outras. Isso ocorria porque nas instituições totais, mesmo as mínimas atitudes que divergiam daquelas já determinadas precisavam ser dizimadas, para que não influenciassem aos que conviviam com o “infrator”, no caso do CIC, com a “infratora”. Por ser o radinho de pilha uma novidade também para as freiras, as alunas não poderiam ter conhecimento daquilo que não estava sob o controle das Irmãs, caso contrário, como a obediência poderia ser executada? Era preciso destruir aquela iniciativa da novidade, por isso a ação da freira.

Quando as pessoas se movimentam em conjuntos, podem ser supervisionadas por um pessoal, cuja atividade principal não é orientação ou inspeção periódica (tal como ocorre em muitas relações empregador-empregado), mas vigilância – fazer com que todos façam o que foi claramente indicado como exigido, sob condições em que a infração de uma pessoa tende a salientar-se diante da obediência visível e constantemente examinada dos outros. (GOFFMAN, 1961, p. 18).

Para as freiras, havendo uma preocupação com a conduta moral das meninas, deveria existir também a castração das ações que pudessem desvirtuar o caráter daquelas estudantes. Por esse motivo, alguns valores eram bastante exigidos. Adísia Sá lembrou-os: “Disciplina e respeito à Superior. A hierarquia foi muito importante no caráter da gente. Nós tínhamos respeito à hierarquia e isso marcou a geração, marcou.” A fala de Adísia permite-nos reconhecer que “toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo” (GOFFMAN, 1961, p. 16). No CIC, por exemplo, suas exigências e códigos de conduta estavam atrelados ao fornecimento de informações importantes, não só ligadas ao aspecto intelectual, mas também à vivência social das jovens que ali estudavam. Por esse motivo, havia certo consenso de que o colégio, apesar de toda

⁵³ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

sua rigidez, era um excelente local de aprendizado e de formação. A ex-aluna Elba Ramalho opinou:

Eu achava muito interessante a qualidade do ensino do Colégio da Imaculada... Porque eu não achava que fosse uma coisa puxada demais, mas as alunas se saíam muito bem, em geral. [...] A gente aprendia realmente a escrever bem, a ler, a pensar... Eu tinha essa sensação de que o aprendizado fluía bem, sem a gente ficar estressada. (Informação verbal)⁵⁴

Sobre esses aspectos, a ex-aluna Nazaré das Graças Cals ainda acrescentou o seguinte: “Eu acho que, assim, ele tinha disciplina, ele tinha ensino, ele te ensinava a viver. Eu vejo o Colégio da Imaculada Conceição, na minha época, assim. Era uma verdadeira escola pra vida”. Goffman (1961) destaca que as instituições totais também possuem a característica de criar em seus dominados uma espécie de afeto por aquele estabelecimento, muito provavelmente levados pelo sentimento de que “algumas instituições fornecem o local para atividades, nas quais o indivíduo tem consciência de obter seu status social” (GOFFMAN, 1961, p. 16), não sendo levado em consideração o quanto tais atividades podem ser agradáveis ou ruins.

O CIC, conforme os relatos das ex-alunas, fornecia uma educação de inquestionável qualidade, e esse fato proporcionava às meninas, fossem elas de classes mais abastadas ou não, conteúdos variados, que formavam tanto seu intelecto quanto ofereciam informações relevantes sobre conhecimentos voltados para a vida social e matrimonial. Para isso, as meninas tinham em sua grade curricular, uma disciplina que possuía como base uma educação voltada para o lar, além de aulas denominadas “de socialização”, que ocorriam no auditório do colégio.

⁵⁴ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 10/02/2020.

Figura 06 – Auditório do colégio na década de 1950.



Fonte: acervo da secretaria do Colégio da Imaculada Conceição.

Era neste espaço retratado na imagem acima que ocorriam as aulas de socialização em 1950. Reconhecemos que o auditório possuía um palco, piano e um número significativo de cadeiras. Além disso, tratava-se de um espaço amplo, que parecia ser arejado, devido às janelas abertas. Todas essas características acabavam tornando o lugar agradável e diferente das salas de aula, sendo um dos motivos que faziam as estudantes terem certo apreço pelas aulas de socialização, pois era quando as meninas podiam criar peças, elaborar números de dança, canto, piano e interagirem de uma forma mais livre.

“Cada foto é um momento privilegiado” (SONTAG, 2004, p. 28) e que permite a quem vê interpretações variadas e constatações interessantes. Por exemplo, muitos anos depois, quando comecei a estudar no colégio, apesar das cadeiras (que existiam no auditório na década de 50) terem sido trocadas por poltronas, o piano continuava no mesmo lugar, assim como toda a estrutura do auditório – palco, janelas e portas – se mantinha, como se a tradição dos valores repassados fosse transferida também para a arquitetura do espaço, para que o imaginário subjetivo ou real daquilo que as freiras acreditavam pudesse permanecer. É importante ratificar que as aulas de socialização (na década de 50) também faziam parte de uma formação matrimonial, já que elas estavam inseridas no que era

denominado de “artes femininas”, uma vez que desenvolviam, dentre outras aptidões, as habilidades do piano e do canto, que poderiam ser usadas nas reuniões sociais.

Torna-se relevante ratificar que na década de 1950, havia uma forte divulgação de publicações que apresentavam matérias relacionadas ao casamento, estimulando o desejo das jovens à época de construir uma vida matrimonial. Na verdade, uma mulher, neste período, precisava casar, caso isso não ocorresse, ela seria considerada uma frustração social. Com base nisso, várias revistas femininas e jornais dedicaram algumas páginas aos assuntos ligados ao casamento, como já citado nesta tese. Assim, a escola também precisava dedicar-se ao trabalho de formar mulheres aptas a exercerem a função de esposa e mãe, além de saberem se portar em qualquer evento, tendo em vista que o colégio atendia – não podemos esquecer – principalmente à elite.

Às mulheres ricas, as exigências de um bom preparo e educação para o casamento, tanto quanto as preocupações estéticas, com a moda ou com a casa, reclamam sua frequência nos novos espaços da cidade, como nas escolas criadas para os filhos das famílias abastadas. (RAGO, 2014, p. 88).

Logo, preocupado com essa função social que também fazia parte de sua demanda, o Colégio da Imaculada Conceição dedicava-se ainda ao ensino de trabalhos manuais cujas meninas, conforme a mentalidade da década, precisavam aprender. Inclusive, o currículo desta época – que será abordado no quinto capítulo – apresentava uma variação de disciplinas, pois além das exigidas nas grades escolares de qualquer colégio (como Português, Matemática, História e outras), também tinha “muita aula de religião e formação, higiene e puericultura, economia doméstica” (SOARES, 2013, p. 82). Logo, para as alunas que “já tinham namorado firme” (SOARES, 2013, p. 83), as aulas relacionadas aos trabalhos manuais possuíam o objetivo “de preparar o enxoval” (SOARES, 2013, p. 83).

Sobre esse contexto, a ex-aluna Heloísa Câmara ressaltou que a costura também estava presente entre os ensinamentos, mas ela não tinha jeito para esse tipo de trabalho manual: “Ela (a freira que ensinava) mandou fazer uma casa de botão. E eu fiz a casa redonda. Ela disse: ‘Não, isso aqui, você não dá pra isso, não’” (informação verbal)⁵⁵. Já a ex-aluna Nazaré das Graças Cals mencionou as aulas de educação doméstica, demonstrando não possuir qualquer aptidão para elas, mas no

⁵⁵ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

que se referia à questão da costura, ela afirmou ter vocação: “Você tinha aquela opção, naquele ano, você faz isso ou faz isso. Como eu sempre gostei dessa parte de trabalhos manuais, eu sempre fui para essa parte de trabalhos manuais” (informação verbal)⁵⁶.

Contudo, é interessante observar que quando questionadas se consideravam que o colégio tinha uma preocupação em preparar para o casamento, as ex-alunas entrevistadas disseram não haver tal objetivo na educação do CIC, pois no conceito delas, preparar para o casamento seria falar sobre as questões ligadas à vida sexual, amorosa, e isso, definitivamente, não ocorria no Imaculada.

Em nome da manutenção da *pureza* das garotas, era comum que as informações a respeito da sexualidade humana chegassem a elas marcadas por censuras, reservas, silêncios e preconceitos. Mesmo os rapazes estavam sujeitos à desinformação e à falta de diálogo sobre o assunto.

Na segunda metade dos anos 50, alguns grupos sociais, pais, jornalistas, educadores e religiosos mais esclarecidos passaram a defender publicamente a educação sexual dos jovens, com o objetivo explícito de *evitar desastres*, como uma gravidez indesejada fora dos limites do casamento. (PINSKY, 2017, p. 620).

Porém, no Colégio da Imaculada Conceição, esse tipo de abordagem não existia, por esse motivo, as estudantes da década de 1950 não conseguiram reconhecer o ensino que tinham sobre essas questões ligadas ao lar como um preparo para a vida matrimonial, já que assuntos relacionados ao corpo não eram colocados explicitamente.

A ex-aluna Adísia Sá, por exemplo, afirmou: “Não, não havia essa preocupação. Tivemos até curso de formação para o casamento, mas não era a preocupação delas”, e complementou: “Nem para catequizar, para ser religiosa, nem para casamento. Elas respeitavam muito a vocação de cada uma” (informação verbal)⁵⁷. Heloísa Câmara também não reconheceu um objetivo ligado ao matrimônio naquele ensino que recebia: “Educava pra gente se formar, cuidar da vida. Mas assim, direcionada pra um casamento, não. Não, porque namorar era pecado! Como elas iam mandar a gente casar? Era pecado namorar, pegar na mão” (Informação verbal)⁵⁸.

Os depoimentos acima demonstram que, de fato, as alunas não identificavam que as aulas de bordados, costura, comportamento social, e tantas

⁵⁶ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 03/01/2020.

⁵⁷ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07/01/2020.

⁵⁸ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

outras nesse contexto, preparavam-nas para serem boas esposas e donas de casa, uma vez que isso fosse o desejo das meninas. Pelo fato de o colégio não falar explicitamente que aquelas aulas eram orientações para a vida matrimonial, as alunas não consideravam que aquele tipo de encaminhamento existisse.

Na verdade, as escolas confessionais exerciam uma pedagogia embasada em ideais construídos pela Igreja e por padrões já difundidos pela sociedade. Logo, era muito natural aderir a tais conhecimentos sem perceber seus objetivos. Aranha (1996, p. 88) explica que ações desse tipo podem ser denominadas como uma espécie de violência simbólica, sendo esta principalmente “exercida pelo poder de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar”. Sobre essas circunstâncias, a autora ainda endossa: “Por meio da violência simbólica, as pessoas são levadas a agir e a pensar de uma determinada maneira imposta, sem se darem conta de que agem e pensam sob coação” (ARANHA, 1996, p. 188).

É importante enfatizar que somada a essa circunstância, como já mencionado neste estudo, encontrava-se, ainda, no período citado, a forte presença do sistema patriarcal, que desde o colonialismo formou a tradicional família brasileira. Sobre essa época, Roberto Da Matta, em apresentação para *Sobrados e Mucambos*, ressalta que “a sociedade brasileira nasce e rotiniza-se baseada na família extensa “patriarcal” e “tutelar”, dominada pelo *pater familiae*” (FREYRE, 2003, p. 13, grifo do autor).

Entretanto, não podemos esquecer serem as ideias que mantinham a autoridade do *pater familiae* uma extensão das palavras bíblicas, interpretadas pelos sistemas dominadores, de forma a lhes beneficiar. Por isso, não apenas o patriarca, mas também as instituições que mantinham o poder mais generalizado (Igreja, Estado) conseguiam controlar a sociedade, de acordo com os seus interesses. Esse sistema patriarcal prosperou, e no século XVIII e XIX:

Garantia a união entre parentes, a obediência dos escravos e a influência política de um grupo familiar sobre os demais. Tratava-se de uma grande família reunida em torno de um chefe, pai e senhor forte e temido, que impunha sua lei e ordem nos domínios que lhe pertenciam. Sob essa lei, a mulher tinha de se curvar. (PRIORE, 2014, p. 12).

O sistema patriarcal, no século XX – década de 1950 –, exerceu a função de deixar bastante evidente o poderio masculino, tanto na vida social e profissional

quanto dentro da sua casa. Ainda conforme Priore (2014), uma edição do *Jornal das Moças*, em outubro de 1955, ressaltou o seguinte:

A mulher tem uma missão a cumprir no mundo: a de completar o homem. Ele é o empreendedor, o forte, o imaginoso. Mas precisa de uma fonte de energia [...], a mulher o inspira, o anima, o conforta [...], a arte de ser mulher exige muita perspicácia, muita bondade. Um permanente sentido de prontidão e alerta para satisfazer às necessidades dos entes queridos. (PRIORE, 2014, p. 70).

Diante dessa conjuntura, percebe-se o quanto uma educação feminina pautada nos valores morais e nas mais diversas aptidões – fossem estas intelectuais ou manuais – era necessária à vida de uma mulher, logo, o CIC não se furtou de exercer também essa função. O colégio possuía, inclusive, uma disciplina chamada de “Artes Femininas”, como já citado, que compartilhava com as alunas conhecimentos relacionados a bordados, flores, além de desenvolver suas habilidades artísticas ligadas à música e ao teatro.

Essa disciplina fazia parte das aulas de socialização, que consistiam em desenvolver as aptidões artísticas das estudantes, sendo tais aulas usadas para o entretenimento das jovens alunas, mas, principalmente, tendo o intuito de desenvolver nas garotas múltiplas habilidades para a condução do lar.

Faz-se necessário destacar que no Brasil, a arte surgiu na educação na década de 1970, entretanto, desde o século XIX, havia o interesse em torná-la parte do currículo escolar, tanto que as escolas já tinham incorporado sua prática durante as aulas (BARBOSA, 1986). Assim, com o passar dos anos, a ideia de definir a arte como uma disciplina foi intensificada e a prática de desenvolver as habilidades subjetivas de seus alunos consolidou-se:

Essa área do conhecimento, que atualmente denomina-se Artes, iniciou-se com a proposta “Educação Através da Arte”, difundida no Brasil, em 1948, a partir das ideias do filósofo inglês Hebert Read. Tal proposta era um movimento educativo e cultural dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. No currículo escolar, inicialmente foi utilizada a denominação “Educação Artística” pela Lei 5692/71, que propunha uma valorização da tecnicidade e profissionalismo, dentro de uma lei com concepções tecnicistas. (CUNHA, 2012, p. 03).

Todavia, é importante salientar que essa escolha tinha suas origens na educação francesa difundida no colégio. Inclusive, no período de fundação do CIC, “a influência francesa exerceu-se na sociedade cearense, de maneira mais perceptível,

no refinamento dos costumes, na preferência por escolas de literatura e arte [...]” (COLÉGIO ..., 1999, p. 367).

Desta forma, as disciplinas destinadas às artes construíam uma personalidade feminina moldada nos valores designados às moças que pretendiam casar e conduzir seu lar, de acordo com os princípios cristãos ensinados. Assim, a mentalidade difundida no século XIX foi perpetuada, ao longo dos anos, e em 1950, os conceitos permaneceram, com algumas alterações, porém pautados nos mesmos objetivos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte possui uma importância essencial na educação do indivíduo, pois

o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (PARÂMETROS ..., 1997, p. 19).

Entretanto, apesar da informação supracitada ressaltar a valorização dos aspectos subjetivos proporcionados pela arte, estimulando sua prática para um melhor desenvolvimento humano dos alunos, e mesmo o CIC incentivando muitos dons ligados à música, ao teatro, à literatura, dentre outros, não se pode deixar de compreender que um dos maiores intuitos dessa ação pedagógica, no CIC, era o de fornecer à mulher uma formação pautada no ideal de “boa esposa”, tão difundido na década de 1950, uma vez que a preocupação com o conhecimento aprendido pelas jovens visava “prepará-las não para a vida profissional, mas, sim, para exercer sua função essencial: a carreira doméstica” (RAGO, 2014, p. 89).

Isso ocorria porque mesmo as alunas vindas de famílias abastadas, e que não iriam pessoalmente exercer as funções do lar, deveriam ter o conhecimento da condução de uma casa, para que pudessem ordenar suas criadas de maneira satisfatória. A ex-aluna Heloísa Câmara pontuou: “A gente tinha aula de Socialização. A gente ia pro auditório, a gente ia aprender a se comunicar, a gente ia aprender a se servir, tinha aula de educação doméstica. Tinha aula só pra isso”. E endossou: “Lá era tudo (referindo-se ao fato de existir todo tipo de atividade). Lá ensinava você a receber as pessoas, ensinava você como você devia servir uma mesa” (informação verbal)⁵⁹.

⁵⁹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

Tais atividades também faziam parte do currículo de disciplinas do CIC, porque a arte, naquele período, era vista como utilitária para a casa, e as mulheres que sabiam bordar tornavam-se artesãs dedicadas à fabricação de coisas úteis para o lar. Assim, elas decoravam o ambiente doméstico, tornando-o mais bonito e agradável para o marido e seus filhos, pois conforme a mentalidade da época, “se a mulher não é uma boa dona de casa, a família vai por água abaixo”. (PERROT, 2008, p. 116).

Sendo assim, é relevante mencionar que as habilidades artísticas não estavam voltadas apenas aos bordados, mas também ligadas aos instrumentos musicais, uma vez que o talento para a música poderia ser usado em benefício da casa e do marido, ou seja, do patriarcalismo, pois os conhecimentos referentes ao piano, por exemplo, seriam utilizados em reuniões sociais oferecidas em casa, principalmente das famílias com melhores condições econômicas. Esse tipo de ação resultaria, naturalmente, em status para o homem, já que ser casado com uma mulher com tal aptidão representaria possuir uma esposa que havia sido educada em um bom colégio e, desta forma, ela seria um exemplo e motivo de orgulho para o marido.

A ex-aluna Elba Braga Ramalho informou que essas atividades ocorriam durante as aulas de socialização, que eram assim chamadas, mas que oficialmente, no currículo⁶⁰ do colégio, possuíam o título de “Artes Femininas”. Conforme Elba Braga, “tinha teatro, tinha dança, tinha piano, tinha música...”. Ainda de acordo com ela, o colégio valorizava muito a música e possuía um arsenal significativo de determinado instrumento: “Por exemplo, o andar de cima, do lado esquerdo, que hoje, eu não sei o que é feito, não sei se é sala de aula, era dormitório. E embaixo, onde tem uma cantina, eram as saletinhas cheias de piano. Eram uns 30 a 40 pianos...” (informação verbal)⁶¹.

Logo, identificando toda essa formação educacional baseada em costumes e conhecimentos definidos como padrões de uma sociedade tradicional, como não anuir que no CIC havia uma preocupação em formar mulheres preparadas para exercerem sua função social de esposas e mães? O Colégio da Imaculada Conceição reconhecia seu papel educador, de acordo com a mentalidade moral e social vigente.

⁶⁰ O currículo do Imaculada será aprofundado no quinto capítulo.

⁶¹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 10/02/2020.

Essa mentalidade valorizava o casamento como se ele fosse a “tábua de salvação” de qualquer mulher, afinal, para que ela tivesse algum tipo de voz ativa, era necessário que fosse casada:

Toda a organização da sociedade civil funda-se sobre o casamento e sobre a imagem da casa, de uma casa onde só há um casal procriador e no interior da qual o poder e os papéis se dividem hierarquicamente entre o senhor e sua esposa. A mulher só alcança existência jurídica, só entra (podemos dizê-lo) na vida, casada, e ela sobe um degrau suplementar quando, no casamento, realiza aquilo para o qual ela foi tomada por um homem, quando dá à luz. Então, ela adquire um poder muito seguro, o da mãe sobre seu filho, sobre seus filhos, e que se desdobra quando ela se torna viúva. Em consequência, fora da célula doméstica, a mulher se encontra numa posição considerada perigosa. (DUBY, 2011, p. 113).

Ou seja, a mentalidade criada era a de que uma mulher sem esposo tinha poucas alternativas “dignas” na vida. Por isso, havia um empenho da família e também da escola para que as meninas casassem, entretanto, era preciso que elas fossem exemplos, tivessem adquirido uma boa educação – com formação cristã e moral – e seguissem os padrões determinados. Dentre tais padrões, a castidade, beleza, meiguice, as habilidades domésticas e os dons para as artes tornavam-se também uma moeda de troca, pois representavam a condição ideal – e ilibada – que toda jovem desejosa de contrair matrimônio deveria ter.

Em relação às alunas do CIC, essa concepção já estava arraigada, por isso as meninas não poupavam esforços para cumprir as atividades que fossem necessárias, objetivando o alcance do grande “prêmio”: um bom matrimônio. Entretanto, mesmo adequadas às condutas morais e vivendo conforme os ensinamentos repassados para a aquisição do casamento sonhado por elas e por suas famílias, estando cientes de que naquela sociedade, “as mulheres deveriam participar enquanto filhas, esposas ou mães, isto é, na condição de subordinadas aos líderes” (RAGO, 2014, p. 90), e, portanto, aos homens, as jovens estudantes não deixavam de nutrir sentimentos de liberdade, como é possível perceber no depoimento de uma ex-aluna, contido no livro *Roteiro para uma visita ao passado* (1990):

Se na infância, os espaços físicos satisfaziam os nossos voos, na adolescência, entre os limites daquelas paredes seculares, usávamos a imaginação, o sonho, para descobrirmos o mundo lá fora. E sonhávamos com a liberdade longe do uniforme, do comando dado pelo sinal da castanhola e do sino chamando para as aulas. (SOARES, 1990, p. 81).

Mesmo dentro de um sistema já cristalizado com suas normas e condutas, percebemos que as alunas, apesar de cumprirem seus deveres estudantis e sociais, também tinham sua maneira particular de levar a vida no colégio, manifestando pequenas insatisfações ou os desejos que cativavam em seu interior, como nos foi possível verificar nas falas aqui repassadas.

Percebemos, ainda, que as condutas relacionadas ao universo moral de comportamento eram impostas a todas as meninas, independente da condição econômica ou social que elas tivessem. Contudo, surge o questionamento: haveria algum tipo de distinção em relação às alunas, no que tange ao tratamento que elas recebiam do colégio, já que este abrangia um público de estudantes beneficiadas pelo CIC, no sentido de não pagarem mensalidade, e outro composto por aquelas que pagavam? O próximo tópico começará a destacar essa indagação, reconhecendo de que forma ocorriam as práticas educacionais destinadas às meninas internas, externas e pertencentes ao orfanato, conforme o paradigma educacional formado pelas freiras do CIC.

4.2 Corte Celeste e Turma da Carrocinha: os grupos que marcaram a década de 1950

“Empurra a carrocinha, que a pipoca tá quenteinha.”

Era este o slogan que preenchia os corredores do Colégio da Imaculada Conceição, quando certo grupo de alunas decidia reunir-se. Plagiado, conforme elas ressaltam, do jornalista Augusto Borges⁶² – que apresentava um programa no qual eram colocados em uma carrocinha imaginária os problemas da cidade – o slogan era característico deste grupo que “destoava” do padrão educacional imposto no CIC.

Porém, antes de serem aprofundadas as informações sobre essas alunas, é importante mencionar que neste tópico, iremos destacar apenas os grupos das alunas pagantes e ressaltar como era a sua vivência no CIC, fosse em relação à vida educacional ou pessoal. A Turma da Carrocinha era formada por alunas pagantes, externas e que não se adequavam completamente às normas do colégio, fato que

⁶² Augusto Borges é jornalista, empresário e possui 72 anos de carreira na área da Comunicação. Atualmente, trabalha na TV Ceará. De acordo com ele, o programa LR – Linha Realista, cuja Carrocinha era uma das atrações, durou entre 15 e 20 anos, sendo transmitido de segunda a sábado. A entrevista com Augusto Borges foi realizada no dia 08/05/2018.

provocava diferentes consequências para essas estudantes, variando entre retaliações, suspensões e diferenças de tratamento por parte do corpo docente composto, à época, principalmente por freiras.

No livreto *A Voz do Colégio* (2008), desenvolvido em comemoração ao Jubileu de Ouro das Normalistas de 1958, as ex-alunas fornecem depoimentos que nos apresentam mais profundamente as estudantes que integravam a Carrocinha, ou seja, aquelas que aceitavam de maneira parcial as condutas estabelecidas:

Várias de nós estavam impregnadas de uma busca da perfeição [...]. O contraponto foi dado pela “Turma da Carrocinha”, – termo certamente inspirado na crônica do radialista Augusto Borges que à época instituiu uma “Carrocinha” imaginária em seu programa diário, para divulgar as mazelas da cidade. Essa Turma, certamente, representava o conjunto de alunas mais orgânico; pode-se dizer, a nossa consciência crítica, a coletar e por a nu os bastidores da vida escolar cotidiana. Pode-se afirmar que esse grupo expressava a resposta aos excessos dos limites a nós impostos pelas normas disciplinares do colégio. Pertencer à “Turma da Carrocinha” era privilégio de poucas escolhidas. Sem regulamentos explícitos, observa-se que suas integrantes destacavam-se por uma insubmissão velada, pela ousadia de driblar os familiares e preceptores para praticar algumas “aventuras proibidas”: ir ao cinema e passear na Praça do Ferreira com disfarces introduzidos na farda (retirada dos seis botões azuis, mangas arregaçadas, meias rebaixadas e uso do batom), dançar nas tertúlias dos clubes, etc. (*A VOZ ...*, 2008, p 10-11).

É possível reconhecer na fala acima o desejo de liberdade. As “carroceiras”, na verdade, eram admiradas pelas demais alunas que não tinham – ou não conseguiam ter – a mesma “ousadia” daquelas que transgrediam, mesmo que de forma simplória, certas regras da época. Torna-se essencial destacar que para aquele período, determinadas atitudes – como fugir para ir ao cinema, passar batom de cor vibrante ou mesmo faltar aula, enganando as freiras – eram denominadas ações rebeldes para tal contexto. Contudo, Elba Ramalho, uma das integrantes da Corte Celeste – grupo que será apresentado nas próximas páginas – destacou: “A Turma da Carrocinha eram as meninas que gostavam... (ela ficou alguns segundos parada, como se estivesse refletindo) de viver!” (informação verbal)⁶³.

Faz-se necessário mencionar que ao ser questionado sobre o programa que foi citado pelas ex-alunas no livro, Augusto Borges comentou que um dos intuitos da atração era cobrar das autoridades soluções para os problemas que envolviam Fortaleza. No entanto, isso era feito de forma bem-humorada.

⁶³ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 10/02/2020.

Nós tivemos uma programação para o almoço, porque, naquele tempo, praticamente o horário nobre no rádio era no almoço. Então, nós fizemos uma programação toda ao vivo, que chamava-se LR – Linha Realista. E eu era o responsável por isso, por esse horário. Era de onze a uma. Então, nesse horário, nós tínhamos muito humor, era um programa de humor, de 10 minutos, 15 minutos, 20 minutos... E eu fazia alguns, entre eles, a Carrocinha. [...] A Carrocinha era um programa de crítica, onde a grande vítima era o prefeito. [...] Então, tudo a gente reclamava. Era eu, que fazia um dos personagens, o Babau, e o Tarcísio Tavares, que fazia o Nonô. [...] E fazia muito sucesso. E tudo o que não prestava na cidade, a gente dizia: ‘Joga dentro da Carrocinha! Isso é lixo, isso é ruim, não presta. Solta os cachorros’. E a gente fazia toda espécie de gozação em cima do que fosse, respeitando só a pessoa física, mas a pessoa jurídica, a gente bagunçava com ela. (Informação verbal)⁶⁴

Logo, como podemos observar, na carrocinha imaginária eram colocados os problemas da cidade, mas também tudo aquilo considerado como algo que não prestava. Por isso, fazer uma associação de um grupo de meninas – pertencentes a uma escola confessional – à Carrocinha do programa de Augusto Borges torna o fato, no mínimo, curioso, despertando nosso anseio por pesquisar mais sobre esta divisão feita pelas estudantes da década de 1950, mais especificamente de 1956 a 1958: a das alunas que pertenciam à Corte Celeste e as da Turma da Carrocinha. Em relação a esta, segue a imagem das 7 alunas que compunham o grupo:

Figura 07 – Turma da Carrocinha



Fonte: A VOZ ..., 2008, p. 10

Ao ver a imagem, é possível ao(à) leitor(a) reconhecer a personalidade risonha e alegre tão característica do grupo. Augusto Borges nunca soube das

⁶⁴ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 08/05/2018.

associações feitas com seu programa – no que concerne às carroceiras – e quando questionado sobre a visão que tinha em relação ao CIC foi enfático: “Eu sempre tive uma simpatia muito grande pelo colégio, eu tive amigas que estudaram lá e sempre elogiaram o colégio, que as irmãs eram realmente mestras, professoras, dedicadas”. O jornalista ainda endossou: “Ele mantém as tradições, eu acho isso importante” (informação verbal)⁶⁵. Ou seja, o colégio difundia (e ainda difunde) uma educação baseada em valores morais que foram disseminados em determinada época, mas resistiram ao tempo, sendo perpetuados na mentalidade social, ainda nos dias de hoje.

Contraopondo-se à Turma da Carrocinha, havia um grupo intitulado de Corte Celeste, formado pelas alunas cujas notas eram excelentes, que participavam dos grupos de oração do colégio, frequentavam a Juventude Estudantil Católica-JEC⁶⁶, e também por aquelas que seguiam à risca as ordens das freiras. A ex-aluna Elba Ramalho destacou:

Eu estava na Corte Celeste, porque eu era estudiosa... Tá certo? Eram as estudiosas, as CDF's, não davam trabalho, que não eram indisciplinadas, chegavam na hora... Mas a gente circulava muito bem. Eu acho que elas, as meninas, é que se autointitulavam da Carrocinha [...]. Não era uma coisa da gente brigar. (Informação verbal)⁶⁷

Segundo as estudantes que pertenciam tanto à Carrocinha, quanto à Corte Celeste, de fato, os grupos eram amigos, mas a ex-aluna Heloísa Câmara⁶⁸, uma das líderes da Carrocinha, destacou que várias meninas da Corte Celeste gostavam de “dedurar” os feitos das carroceiras e eram, nas palavras da ex-aluna, “babonas”. Sobre as carroceiras, a ex-aluna Elba Ramalho opinou:

⁶⁵ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 08/05/2018.

⁶⁶ A Ação Católica Brasileira (ACB) foi fundada em 1935, pela Igreja Católica, a pedido do papa Pio XI, que solicitou a criação de associações leigas, cujo objetivo seria difundir os ensinamentos de Jesus Cristo. Com o passar do tempo, outras associações foram surgindo dentro da ACB, por exemplo, aquelas que tinham por intuito evangelizar a juventude, dentre elas, podemos citar: a Juventude Estudantil Católica (JEC), que estava inserida no contexto escolar e direcionava-se aos alunos do colegial e científico – hoje, ensino fundamental e médio, respectivamente; a Juventude Universitária Católica (JUC), voltada para os jovens acadêmicos; a Juventude Operária Católica (JOC), composta pelos jovens trabalhadores operários; a Juventude Agrária Católica (JAC), formada por jovens das zonas rurais; e outras. (DICK, 1993). Por ser um movimento escolar, a JEC interessa-nos mais nesta tese e será mais bem abordada no capítulo V.

⁶⁷ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 10/02/2020.

⁶⁸ Em relação ao nome do grupo, Heloísa Câmara disse que ouvia o programa antes de ir ao colégio, pois estudava no turno da tarde, e o programa passava na hora do almoço. Segundo a ex-aluna, após conversar sobre a atração com uma colega, esta teve a ideia de juntar as meninas mais transgressoras e nomear o grupo de “Turma da Carrocinha”.

Elas gostavam de festa, de pular carnaval... E a gente, que era Filha de Maria, não ia pra essas coisas, não ia para danças, não... Tudo era pecado... Tinha que se confessar toda semana... Era uma coisa, assim, muito difícil... Eu não achava difícil porque, assim, eu me adaptava... Mas era desse jeito. (Informação verbal)⁶⁹

Inclusive, esses eram alguns dos motivos pelos quais a ex-aluna Heloísa Câmara enfatizou que as meninas da Carrocinha não tinham muito o apreço das freiras e que estas as deixavam “meio de lado”. A ex-aluna ressaltou, ainda, um fato que ocorreu quando houve um passeio à Praia de Majorlândia.

De acordo com ela, no local havia duas casas e, segundo Heloísa, “a Corte Celeste ficou toda do lado das Irmãs”. Já a Turma da Carrocinha foi mandada para uma casa do lado, a qual a ex-aluna acreditava – e acredita até hoje – que seria a residência do caseiro. Sobre a primeira noite na praia, ela informou:

Quando foi na hora do jantar... Disse assim (uma das freiras): “Quem tiver seu jantar, que jante”. E elas (as freiras) já tinham levado o delas pra outra casa grande, que estava a Corte Celeste. Elas estavam lá, muito bem acomodadas... Tinha um jantarzinho delas lá... Uma discriminação horrorosa! (informação verbal)⁷⁰

De acordo com Heloísa Câmara, quando a Carrocinha percebeu que não tinha jantar, preocupou-se: “E nós? O que é que a gente vai montar?”. A ex-aluna disse que ela e outra amiga tiveram este questionamento, pois, realmente, não havia nada na casa, e elas não sabiam o que iriam comer. Heloísa destacou que elas ficaram pensativas, mas perceberam uma solução:

Nisso, passou uma galinha (ela deu uma gargalhada). Uma olhou pra outra, assim... (E continuou rindo). Eu disse assim: “Eu num mato”. A outra disse assim: “Deixe comigo!”. Eu disse: “Nem vou depenar!”. “Mas você faz o resto?”. “Faço”. Aí, minha filha, ela pegou a faca, pegou a pobre da galinha e fez assim: pá! (Heloísa Câmara fez o movimento como se estivesse com a faca na mão, inclinando-a bruscamente para a frente). E degolou a galinha. Depois, eu sei que depenaram essa galinha, e eu fiz uma sopa. A gente começou a mexer na geladeira lá da casa e foi achando as coisas. Eu sei que eu fiz uma sopa, mas que ficou perfumando lá na casa delas. Foi o maior sucesso essa sopa. Nós tomamos, e quando foi depois, elas vieram [...]. No final, ficou a panela vazia. Daí meu apelido de mestre cuca. (Informação verbal)⁷¹

⁶⁹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 10/02/2020.

⁷⁰ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

⁷¹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

Ou seja, tanto as freiras quanto a Corte Celeste também se deliciaram com o jantar elaborado pelas carroceiras, e isso gerou outras ações que beneficiaram às meninas: “No dia seguinte, a Irmã chegou com um pacote de feijão. ‘Você sabe fazer sopa de feijão?’. Daí, eu fui fazer sopa de feijão pra todo mundo. Num instante apareceu tempero por lá, apareceu foi tudo!” (Informação verbal)⁷².

Conforme Heloísa Câmara, esse fato fez com que as carroceiras saíssem no lucro, porque se ela não fizesse a comida, ninguém comia, com isso, a ex-aluna ganhou certa visibilidade e a Turma da Carrocinha passou a ter outro tratamento. Tanto que, de acordo com Heloísa, na Turma da Carrocinha havia uma integrante que tocava violão, e por essa aluna ser muito amiga de outra por quem as Irmãs tinham bastante estima, as freiras permitiram que o violão fosse levado para esse passeio, e como Heloísa Câmara era a responsável pela comida, a cantoria ocorreu sem nenhum problema: “Olha, não tinha quem deixasse essas Irmãs dormirem, a gente cantou até altas horas da noite. Não tinha quem reclamasse!” (Informação verbal)⁷³.

Como foi possível perceber, apesar de as alunas da Carrocinha terem conseguido reverter a situação, houve certa negligência por parte das freiras que acompanhavam esse passeio a Majorlândia. Como educadoras, as Irmãs não poderiam agir da forma como agiram, deixando as alunas sem alimentação. Obviamente, as ações das freiras, naquele momento, poderiam estar sendo pautadas no julgamento que elas faziam sobre as alunas que não apresentavam uma conduta fidedigna àquela estabelecida pelo colégio e, desta forma, talvez considerassem que as meninas deveriam ter algum tipo de “castigo” por não serem bem-comportadas. Entretanto, é preciso enfatizar que naquele contexto, as alunas não tinham apresentado ações rebeldes ou incorretas, e mesmo que tivessem, deixá-las sem comida não era a opção mais ética para corrigi-las.

Neste período, parecia que as freiras estavam mesmo pautadas em considerar ou não as meninas, fosse em qualquer circunstância, conforme o estereótipo já estabelecido em relação aos papéis que as mulheres deveriam cumprir, uma vez que, por muito tempo, foi disseminada a mentalidade na qual acreditava-se que as meninas deveriam ser sempre comportadas e ordeiras, enquanto o comportamento mais agitado dos meninos era visto como natural (Aranha, 1996).

⁷² Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

⁷³ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

Neste sentido, e pautadas pelo exemplo de educação que queriam disseminar, as freiras do CIC pareciam discriminar a Turma da Carrocinha, por esta ser composta pelas alunas de personalidade mais livre.

A constatação acima se torna plausível pelo fato de tanto as carroceiras, quanto as alunas da Corte Celeste serem pagantes e, neste caso específico, a diferenciação no tratamento destinado às alunas não estar relacionada à condição social, mas, provavelmente, à moral. Se a aluna não cumprisse à risca o formato educacional imposto pelas escolas confessionais, provavelmente, seria vista como um caso meio perdido, para o contexto da época.

O código da moralidade era de domínio geral e praticamente todos se sentiam aptos a julgar os comportamentos de uma jovem: os pais, os vizinhos, os amigos e amigas, os educadores, os jornalistas... A moralidade defendia a *boa família*, ou melhor, o modelo dominante de família. (PINSKY, 2017, 613).

Entretanto, as escolas católicas, na década de 1950, precisavam lidar com uma nova realidade: o mundo estava tomando outros caminhos no que se referia às questões ligadas à sexualidade, e o Brasil, neste período, viu desembarcar em seu solo a pílula anticoncepcional, o *rock and roll* e uma visão mais interessante sobre o amor (PRIORE, 2014). Esses fatos começavam a mudar a mentalidade dos adolescentes, que desejavam experimentar o que havia de novo. Contudo, “a sexualidade ainda era vivida como um pecado aos olhos da Igreja” (PRIORE, 2017, p. 75), o que explica determinadas posturas das ordens religiosas, principalmente as ligadas às ações das escolas. Todavia, “um número crescente de católicos – e, em 1950, 93,5% da população declarava-se apostólica romana – começava a acreditar que amor e prazer podiam andar juntos” (PRIORE, 2017, p. 75), fato que influenciava na maneira de comportar-se de alunos e alunas, por isso que alguns deles apresentavam posturas mais livres.

Sendo assim, apesar de viverem uma realidade impositiva, na qual apenas o que era determinado pela escola deveria ser cumprido, tornava-se muito complicado para os estudantes não aderirem, mesmo que de forma mais sutil, aos novos conceitos, e, no CIC, isso também aconteceu com algumas jovens da década de 1950, principalmente com aquelas que faziam parte da Turma da Carrocinha. Heloísa Câmara, por exemplo, destacou que tinha uma vida social bastante animada: “Eu frequentei muito o Ideal, o Náutico... Eu assistia às tertúlias, às festinhas de carnaval,

porque naquele tempo, a gente ia às festas de carnaval e era baile infantil”. E completou: “Era tudo rapazinho e moça, com aqueles vidros de lança perfume... E meu pai comprava aquelas caixas de lança perfume e distribuía com a gente, pra gente brincar. Não tinha essa história de cheirar” (informação verbal)⁷⁴.

É interessante observar que mesmo havendo alguma liberdade em casa, a vigilância sobre a vida das alunas, por parte das freiras, não se restringia aos portões do colégio, e qualquer ato que denunciasse uma transgressão, por menor que fosse, sofreria significativa repressão. A ex-aluna Tereza Câmara⁷⁵, que dividia a liderança da Turma da Carrocinha com Heloísa, era irmã de um padre, e havia sido ele quem conseguira uma vaga para Tereza no colégio⁷⁶, por esse motivo, muito se esperava do comportamento dela, pois na mentalidade da família, ela deveria “dar exemplo”. Contudo, Tereza destacou, em entrevista, que a juventude “é algo muito forte” e que era difícil não burlar as regras. Desta forma, como também gostava da vida social de Fortaleza, certa vez, entediada com as aulas, resolveu convidar as amigas para irem à praia, em um dia da semana, e elas foram:

Fomos bater na praia do Náutico. Chegando lá, veja a coincidência... Tinha um navio da Marinha que estava chegando em Fortaleza. [...] E estava cheio de cadetes, e eles tinham descido. Uns caras lindos! Todo mundo arrumou namorado. Abrindo o olho e fechando, já tinha um namorado do lado. Tudo cara do Sul. Eles, então, disseram: “Olha, hoje à noite, vai ter uma tertúlia no Náutico e vocês vão ser todas convidadas”. (Informação verbal)⁷⁷

De acordo com a ex-aluna, os rapazes tinham os convites e naquele mesmo instante deram-nos a elas.

Cheguei em casa, foi a maior briga do mundo, mas eu consegui ir nessa tertúlia. No outro dia, quando a gente entrou na sala, tudo queimada, a freira disse: “Que foi que houve ontem, que metade da turma não compareceu?”. Eu disse: “Eu acho que foi uma gripe, todo mundo pegou uma gripe”. “Gripe? Com essas caras?”. “Sim, *ma soeur*, por isso que a gente foi pro mar, por causa daquela água boa”. “De maneira nenhuma! Pois vamos lá, falar com a

⁷⁴ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

⁷⁵ Tereza de Jesus Saraiva Câmara Costa estudou no colégio de 1954-1958. Ela é bibliotecária aposentada. Sua entrevista foi realizada no dia 02/03/2020.

⁷⁶ Segundo a ex-aluna Tereza Câmara, naquela época, era muito difícil conseguir vaga no Colégio da Imaculada Conceição, tanto que na sala dela, como novatas, só existiam ela e outra jovem, o que Tereza Câmara considerava ruim, porque quando isso ocorria, todas as atenções eram focadas nesse tipo de aluna recém-chegada. No caso de Tereza Câmara, ela também era recém-chegada do interior, por isso, no início da sua vida escolar no CIC, ela morava com o irmão padre e estava sob a responsabilidade dele.

⁷⁷ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 02/03/2020.

Superiora”. Quando eu cheguei lá, ela disse: “Por que você fez isso?”. Eu disse: “Eu não sei, eu acho que era porque eu já estava enjoada... Todo dia aula, todo dia aula”. “Pois fique sabendo que você está três dias suspensa do colégio, e quando chegar, o boletim tem que vir com a assinatura do seu pai, viu? Do pai ou do responsável”. Eu pensei, meu pai não mora aqui e meu irmão, padre, é que é meu responsável. Ah... Ele ficou mal comigo, passou bem um mês sem falar comigo. Disse que foi a maior vergonha que ele já passou na vida dele. (Informação verbal) ⁷⁸

Observamos que tanto no caso do passeio a Majorlândia quanto neste relacionado à ausência das alunas em sala de aula, não foi cometido qualquer desaforo por parte das estudantes, contudo, quando estavam em Majorlândia, as meninas ficaram sem jantar e sem explicação para isso ter ocorrido; já em relação ao fato de as meninas terem deixado de ir à aula, é sabido que em qualquer instituição educacional, os alunos possuem o direito de ter um determinado número de faltas, e no que tange às alunas, elas não tinham ultrapassado esse limite, sendo, portanto, admissível que elas faltassem, mas o que estava em pauta na retaliação da freira era a imposição de uma ordem que deveria ser seguida dentro e fora do colégio.

Parece característico de todo estabelecimento, e sobretudo das instituições totais, que algumas formas de deferência sejam específicas, e que os internados devam apresentá-las, enquanto a equipe dirigente deve recebê-las. Para que isso aconteça, os que devem receber expressões espontâneas de consideração precisam ser aqueles que ensinam as formas e as impõem. Disso decorre que, nas instituições totais, um aspecto que as diferencia da vida civil é que a deferência é colocada numa base formal, com exigências específicas e sanções negativas também específicas para as infrações; não apenas são exigidos os atos, mas também a apresentação externa de sentimentos íntimos. Algumas atitudes manifestas - por exemplo, a insolência - serão explicitamente castigadas. (GOFFMAN, 1961, p. 101).

Já sabemos que uma escola confessional também pode ser considerada uma instituição total, justamente, dentre outros fatos, pelas questões supracitadas. Logo, reconhecemos que determinados atos acabam tornando-se exemplos desta relação que existe entre dominadores e dominados, em que a imposição de condutas e a represália, quando determinados comportamentos não são cumpridos, tornam-se uma realidade. No caso do CIC, estava clara também esta situação tão característica das instituições totais: nem quem dirigia o colégio – as freiras – e nem as alunas eram grupos homogêneos, por isso havia a diferenciação no tratamento, mesmo quando as

⁷⁸ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 02/03/2020.

estudantes não apresentavam atitudes tidas como incorretas, conforme o padrão do colégio.

Contudo, a realidade de Tereza Câmara e de muitas outras meninas não era a mesma das alunas internas e da Corte Celeste. Na vida dela havia certa liberdade e divertimento, fatores que por mais que as Irmãs desejassem, não poderiam controlar totalmente, sendo os relatos de Tereza Câmara bastante reveladores sobre o que ocorria na época:

Logo, a nossa rua também era muito animada, a Dom Manuel. A Dom Manuel era um sucesso, e tinham uns ônibus que passavam, a gente ia direto pra um desses carrocéis que tinham na Praça José de Alencar... Tinham uns festejos de fim de ano lá. Depois, ia pra casa da Heloísa Helena (Heloísa Câmara) e ficava 'nuns birinaite lá'... O negócio da moda era Run Montilla e Coca-Cola. A gente falava: 'Isso é muito bom, não tem perigo de nada, não... Só mais uma coisinha, só mais uma coisinha'. Por fim, as criaturas ficavam tudo de porre! E era uma empurrando a outra pra tomar um banho, pra ver se chegava em casa sabendo ao menos o nome. (Informação verbal)⁷⁹

A fala da ex-aluna nos remete ao contexto dos anos 1950, cujas letras de rock and roll “indicavam a rebeldia, frente aos valores e a autoridade do mundo adulto” (PRIORE, 2014, p. 74), despertando o desejo de experimentar e ousar. Tereza e suas amigas viviam o que o mundo externo tinha para oferecer; obviamente, havia alguns limites, mas estes, definitivamente, não eram ditados pelas freiras do CIC.

Outro fato importante a ser observado é que no CIC, a vaidade das estudantes não era estimulada e elas não poderiam aderir a certos recursos de maquiagem, por exemplo, mesmo estes já sendo moda e parte do universo juvenil. Desta forma, o patrulhamento relacionado à estética das meninas era intenso, havendo até mesmo uma espécie de vistoria na farda, quando a aluna chegava ao colégio para o início da aula.

A ex-aluna Heloísa Câmara comentou que na farda existia um bolso embutido e nele as estudantes colocavam o batom, mas não o espelho, para não pesar e chamar a atenção das Irmãs: “Quando elas (as freiras) não ficavam apalpando, pra ver se tinha batom, a gente ainda escapava”. Por esse motivo, as estudantes perceberam a necessidade de aprenderem a passar muito bem o batom sem a ajuda do espelho. “Hoje em dia, eu pinto minha boca, assim (fez um gesto, como se estivesse passando o batom na boca), sem espelho. Aqui, eu conversando

⁷⁹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 02/03/2020.

com você, eu passo um batom tranquilamente, sem borrar, porque era proibido usar batom”.

A ex-aluna Tereza Câmara destacou que certa vez, determinada aluna – considerada por elas como uma jovem muito bonita – apareceu com os cabelos loiros; Tereza disse que aqueles cabelos a encantaram e ela comentou com a estudante que gostaria de ter cabelos daquela forma, a aluna a questionou o porquê de ela não os ter, no que Tereza Câmara respondeu simplesmente que não sabia. Diante disso, ocorreu o seguinte, de acordo com Tereza:

Ela disse: “Pois você vai ter. Vá amanhã na Osvaldo Cruz, compre um vidro de Loredine e um pacote de algodão, e traga pro colégio. Na hora do recreio, eu vou te ajeitar”. Aí eu saí pro recreio com os cabelos normais e voltei loira, loira (gargalhadas). E a Irmã: “Como é esse negócio aqui?”. Eu disse: “Não, não, Irmã, foi só o shampoo...” “Que shampoo coisa nenhuma! Você saiu daqui totalmente diferente”. Quando eu cheguei em casa, aí é que foi! O papai disse: “Ah, essa menina não tem mais juízo, não...”. (informação verbal)⁸⁰

Tereza Câmara foi repreendida, no colégio, publicamente, como nos é possível perceber, e isso parecia ser natural, já que tanto nos seus relatos quanto nos da também ex-aluna Heloísa Câmara, identificamos que as advertências das Irmãs ocorriam em sala de aula e, portanto, na frente de outras estudantes. Esse tipo de atitude, além de mostrar para as demais alunas quais eram os modelos de ações que elas não deveriam apresentar, parecia também ter a intenção de deixar claro o poder que as freiras tinham em um sistema educacional. Nunes (2017) destaca que desde o século XIX, as freiras passaram a adquirir certa voz de comando, sendo atribuídos a elas uma maior “presença e um certo reconhecimento do espaço religioso” (NUNES, 2017, p. 494). Desta forma:

As próprias religiosas, empenhadas na direção dos colégios, hospitais e “obras de caridade”, acabam por criar uma área de certa autonomia e de exercício de alguma forma de poder. À frente de instituições de propriedade das congregações, em muitos casos, elas administram seus recursos financeiros e direcionam as atividades com relativa independência; desenvolvem sua capacidade de liderança; exercem cargos de chefia, aparecendo como agentes dinâmicas e inovadoras em suas áreas de trabalho. (NUNES, 2017, p. 494-495).

Isso nos mostra que por terem autonomia dentro do espaço que era, de fato, delas, as freiras conduziam suas ações com rigidez e não poupavam

⁸⁰ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 02/03/2020.

advertências às alunas. Tanto Heloísa quanto Tereza Câmara destacaram em diversos momentos das entrevistas as inflexibilidades das Irmãs.

Contudo, os relatos dessas (hoje) senhoras também nos mostram que os alunos de uma instituição educacional não estão apartados das influências da sua família, do contexto histórico, da moda, pois a escola não é uma fábrica de seres, onde são jogados os elementos conservadores de uma época, sem sofrerem alterações. Tais elementos até permanecem, mas não isolam os alunos em bolhas, pois suas personalidades e seus modos de vida também são construídos por meio das vivências escolhidas por eles, por seus gostos, por suas inquietações. Isso ocorre, dentre tantos motivos, pela questão da identidade, pois esta não é formada apenas por um conceito, uma forma de viver, ser.

A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 1997, p. 12).

Assim, a formação que possuímos, nossos pensamentos, sentimentos, nossas ideias são projetados no mundo exterior, seja este cultural ou social, e acabamos também internalizando os conceitos e valores inerentes a este mundo exterior. Logo, o que não fazia parte de nós passa a fazer. Desta forma, a identidade do sujeito é criada, mas adequando-se à estrutura vigente, estabilizando “tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”. (HALL, 1997, p. 12).

Ainda em relação à questão dos cabelos, é importante ressaltar também que eles sempre foram considerados “o símbolo da feminilidade, condensando sensualidade e sedução e atizando o desejo” (PERROT, 2008, p. 51). Por esse motivo, a retaliação que a ex-aluna Tereza Câmara sofreu por pintar os cabelos de loiros – e ainda por cima dentro do colégio – foi algo esperado dentro de um sistema educacional que não estimulava as vaidades, fazendo o possível para, inclusive, castrá-las.

Ou seja, a partir das questões históricas que cercam a condição da mulher, a simbologia que envolve os cabelos femininos tem uma conotação sexual latente, tendo em vista que durante muito tempo (e até mesmo hoje), a sensualidade feminina

estava diretamente ligada a uma longa cabeleira. “Os cabelos são a mulher, a carne, a feminilidade, a tentação, a sedução, o pecado” (PERROT, 2008, p. 55).

Analisando fotos das alunas do CIC da década de 1950, é possível perceber que todas elas tinham os cabelos mais curtos. Não há registros – pelo menos em relação às alunas do Colégio da Imaculada Conceição – nos quais alguma delas apareça com os cabelos longos. Questionada sobre o porquê disso e se era uma imposição do colégio, a ex-aluna Heloísa Câmara comentou o que segue:

Os cabelos... É porque nós usávamos normalmente. O colégio, que me conste, não exigia, porque, naquele tempo, nem se andava de cabelo grande, todo mundo cortava, não sei por quê. Acho que era moda mesmo. Hoje em dia, esses cabelos cacheados, que essas jovens usam, ninguém via na década de 50. (Informação verbal)⁸¹

A ex-aluna Nazaré das Graças Cals, já mencionada nesta tese, ao também ser questionada se ter os cabelos curtos era uma regra imposta pelo colégio, destacou: “Que eu saiba, o colégio nunca me pressionou”. Logo, verificamos que não parecia ser uma preocupação do colégio o comprimento dos cabelos das alunas, mas talvez chamasse a atenção a beleza deles, pois como a estética não podia ser valorizada, os belos cabelos não poderiam ser exaltados, talvez para não atraírem os olhares, já que, apesar de repassar conhecimentos ligados à vida matrimonial da época (bordados, cozinha e costura, por exemplo), o colégio não estimulava o namoro, divulgando, segundo a ex-aluna Heloísa Câmara, que “era pecado namorar, pegar na mão”, como já destacado.

Nesse contexto, não importava qual era a condição social da aluna que estudava no CIC. Todas recebiam o mesmo ensinamento e precisavam comportar-se de forma igual. Faz-se necessário destacar, ainda, que apesar de o comportamento da Corte Celeste ser diferente do apresentado pela Carrocinha, as histórias amorosas ocorriam dos dois lados, o que, muitas vezes, unia bastante as meninas.

Conforme Heloísa Câmara, na Corte Celeste, havia muitas alunas internas, que, por terem suas famílias em outras cidades, não podiam sair da escola. Heloísa contou que agia como pombo-correio dessas jovens, pois como ela era externa, levava e trazia os recados dos namorados das estudantes “encarceradas”, de acordo com suas palavras.

⁸¹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

Eu levava e trazia cartas. Eu fazia isso mesmo. Eu conversava com os namorados, entregava carta, eles faziam bilhetes... Agora, tinha que ter o maior cuidado, porque elas vigiavam (referindo-se às freiras). As Irmãs não gostavam que as externas se aproximassem das internas, mas era justamente por isso, pra não ter “leva e traz”, pra elas não contarem como era a vida delas lá, que sete horas da noite já tinham que ir dormir, coitadinhas... O colégio era muito rígido, as Irmãs eram muito rígidas! (Informação verbal)⁸²

A vida no internato diferenciava-se, principalmente, por essa rigidez mais acirrada em relação às alunas, tanto no que se referia à vigilância, quanto ao horário e aos costumes. “O jantar delas era cinco e meia da tarde. Sete horas, todo mundo se recolhia pra dormir”, conforme Heloísa. A ex-aluna destacou ainda que, certa vez, ouvira de uma interna que, no internato, as alunas tomavam banho de roupa:

Tinha hora marcada, você tem tantos minutos para tomar banho, se ensaboar e sair. Era assim. Você não podia demorar, no dia que fosse lavar o cabelo, você podia demorar um pouquinho mais. E era de roupa. [...] Que higiene tem uma pessoa tomar um banho de roupa? (Informação verbal)⁸³

Faz-se necessário informar que o livro *Colégio da Imaculada Conceição: roteiro para uma visita ao passado* destaca que a Irmã Lima – Superiora do colégio de 1953 a 1965 – “reformou os banheiros do internato, colocando portas, o que permitiu abolir o uso do camisão para o banho” (SOARES, 2013, p. 62). Esse fato confirma-nos que durante um bom tempo, as alunas internas fizeram sua higiene de forma limitada. Na verdade, havia muitas críticas em relação à higiene dos internatos brasileiros. Inclusive, nas primeiras décadas do século XX, existiam “discursos que apontavam o internato como espaço anti-higiênico, onde não se respeitavam as indisposições e desenvolvimentos individuais [...], além de propiciar a proliferação de doenças”. (CONCEIÇÃO, 2012, p. 80).

Quando questionada sobre a veracidade do banho de roupa, Maria de Fátima Silva Maciel⁸⁴, estudante do colégio de 1953-1959, interna e ex-aluna do orfanato, lembrou o fato com uma gargalhada alta e confirmou: “Era a roupa do banho que chamavam, era um camisolão. Mas ali, dentro do banheiro, a gente resolvia

⁸² Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

⁸³ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

⁸⁴ Dona de casa, ela nos concedeu entrevista no dia 12/05/20. Fátima Maciel disse que não cursou faculdade, mas ressaltou, eufórica e com muito orgulho, o fato de ter três filhos: um doutor (em História); um farmacêutico e um padre (que mora em Roma), conforme suas palavras.

o problema”. Ela também confirmou o tempo determinado para tomar o banho: “Tinha, porque era muita gente. Eram mais de 50 órfãs!” (Informação verbal)⁸⁵

Desta forma, percebe-se que além dos horários mais rígidos, da vigilância mais acirrada e das tentativas de afastá-las das alunas externas, as meninas que estudavam no CIC, no regime de internato, ainda eram tolhidas em seu contexto mais íntimo, pois não podiam executar ações naturais, como tomar um simples banho, de maneira livre, sem que fossem monitoradas pelas freiras. Além disso, elas dormiam no mesmo quarto, em camas muito próximas, o que impossibilitava, de fato, qualquer privacidade.

Figura 08 – Dormitório do Internato.



Fonte: acervo da secretaria do Colégio da Imaculada Conceição.

O registro visual, principalmente quando se trabalha com fatos históricos, é importante, porque nos possibilita perceber a verdade das informações afirmadas. Na imagem acima, identificamos o quanto as camas do internato eram próximas, e como isso deveria expor a intimidade das alunas, em relação a não se sentirem à vontade, por exemplo, para expressar suas emoções, como choro, tristeza, angústia. Afinal, mesmo sem intenção, elas eram observadas umas pelas outras, e todas pelas freiras. Ou seja, “uma foto não é apenas uma imagem (como uma pintura é uma imagem), uma interpretação do real; é também um vestígio, algo diretamente decalcado do real,

⁸⁵ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

como uma pegada ou uma máscara mortuária” (SONTAG, 2004, p. 170), que nos impele a refletir sobre aquilo que está por trás da imagem.

É ainda possível identificar a disciplina e a ordem presentes no dormitório, tendo em vista a forma pela qual as camas eram arrumadas, bem como a sua distribuição, em uma sequência organizada, lembrando o dormitório de um quartel militar. As ex-alunas internas ainda destacaram, em entrevista, que quando uma freira entrava no dormitório, bem cedo, para saudá-las, imediatamente as estudantes deveriam ficar de pé. Vê-se, nesses fatos e pela imagem, a rigidez e a imposição de condutas.

Os fatos supracitados nos mostram que no CIC não havia diferença em relação ao aspecto moral repassado pelo colégio. Ou seja, independente da classe social, as alunas recebiam as mesmas orientações e delas era exigido o mesmo comportamento. A diferença que existia estava relacionada ao tratamento dado às estudantes, quando estas agiam de forma diferente daquela esperada pelas Irmãs. Esse fato poderia até ser natural, pois qualquer sistema de ensino, em qualquer época, repreende os alunos que não seguem as regras firmadas pelas instituições. Mas o que nos chama a atenção é a forma que as freiras usavam para praticar seus castigos, suas retaliações. Além disso, parecia haver no CIC um sistema de “dois pesos, duas medidas”, no qual encontramos diferenças de atitudes tomadas pelas Irmãs, e que estava pautado na origem da aluna.

Sobre esse contexto, as ex-alunas pagantes entrevistadas para esta pesquisa afirmaram que existia uma diferença no que tange ao tratamento dado pelas Irmãs às estudantes, essa distinção estava associada ao fato de a aluna ter mais posses ou não. De acordo com Heloísa Câmara, até mesmo as “danações” cometidas pelas meninas que vinham de família muito rica eram suavizadas: “Aqueles que eram abastadas, que eram ricas mesmo, Ave Maria, só faltavam (as freiras) carregar no colo”. A ex-aluna ainda acrescentou: “Eu sei que era um paparicado muito grande, a gente sentia essa diferença” (informação verbal)⁸⁶. Segundo Heloísa Câmara, essa predileção ocorria com as filhas de políticos, médicos e se o pai da aluna tinha algum status.

A ex-aluna Elba Ramalho, que pertencia à Corte Celeste, também destacou: “Eu percebia que as danações das meninas que tinham poder aquisitivo

⁸⁶ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

eram sempre amenizadas, abafadas”. Ela citou, inclusive, o caso da sua irmã, que por ser um pouco mais bagunceira, foi “convidada” a sair do colégio. Elba Ramalho destacou que a irmã não fazia nada de tão terrível, e lembrou:

Só discriminação. E eu sempre disse pra mim mesma que eu... (Ela para um pouco, reflete e continua) Meu pai era funcionário público, classe média e não tinha posses. Eu, inclusive, tive uma bolsa do colégio, no começo... Mas eu não dava trabalho. Podia ficar. Eu era muito querida, não dava trabalho, não dava. Sempre obediente, não era nenhum sacrifício. Então, assim, eu convivi muito bem na minha passagem pelo colégio, sabe? (Informação verbal)⁸⁷

A ex-aluna Nazaré das Graças Cals enfatizou que havia também diferença nas questões relacionadas às alunas consideradas destaques do colégio, pois sempre eram as mais ricas que tinham maior representatividade nos eventos do CIC: “Na parte de destaque, eu podia ser muito melhor do que a rica, mas a rica sempre ia prevalecer pelo dinheiro”. Ela exemplificou uma situação:

Vamos dizer... Vamos hastear a bandeira, porque ainda se hasteava a bandeira do Brasil... Era segunda-feira, a bandeira do Brasil e a bandeira do Ceará. Toda segunda-feira, a turma da manhã hasteava e a turma da tarde baixava... Aí, aquele pessoal que mais se destacava era sempre escolhido. (Informação verbal)⁸⁸

Contudo, segundo a ex-aluna, ser um destaque no colégio não possuía uma associação com a competência intelectual da estudante, mas, sim, com o poder econômico que sua família tinha. Essas revelações das ex-alunas nos permitem reconhecer o quanto o Colégio da Imaculada Conceição, na década de 1950, era, de fato, um colégio feito para a elite, por mais que em sua origem, ele tenha sido construído para atender a um público sem (ou com poucos) recursos financeiros: as órfãs.

Estas alunas que não pagavam mensalidade, viviam no sistema de internato e eram assistidas pelo colégio terão destaque no próximo tópico, pois na década de 1950, elas também tiveram sua participação na história do CIC. Contudo, é importante salientar haver poucos registros a respeito das órfãs, o que dificultou um pouco o acesso a elas. Na verdade, “durante largo tempo, somente os feitos dos heróis e as grandes decisões políticas eram considerados dignos de interesse para a

⁸⁷ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 02/03/2020.

⁸⁸ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 03/01/2020.

história” (SOIBET, 2017, p. 363). Somente na década de 1960 que começou a existir algum registro sobre as mulheres pobres e elas passaram a ser também personagens da história (SOIBET, 2017), mesmo sendo esses registros escassos e desorganizados.

Entretanto, a partir da ajuda de fontes importantíssimas para esta pesquisa, foi-nos possível conseguir informações sobre as órfãs e escrever a respeito delas. Nesse sentido, será interessante observar como era a vida dessas meninas nos corredores do Imaculada e o quanto a sua presença nos faz revelações.

4.3 As informações implícitas repassadas pela linguagem não verbal: a farda de 1950 e as obrigações do dia a dia

Ao reconhecer que o CIC era – e ainda é – uma instituição pautada nos valores cristãos e morais da Igreja Católica, torna-se evidente que as estudantes do colégio viviam em um contexto no qual as regras, práticas educativas e os costumes deveriam ser obedecidos sem nenhuma objeção, sendo possível verificar – como foi apresentado no tópico anterior – o que acontecia quando as regras vigentes eram infringidas. Tendo em vista esse contexto, é necessário que também seja analisada a linguagem não verbal apresentada no colégio, para que possamos entender e interpretar melhor a dinâmica que ocorria na instituição.

Para isso, é necessário perceber que o vestuário das estudantes era um tipo de comunicação, já que a finalidade desta é “pôr em comum não apenas ideias, sentimentos, pensamentos, desejos, mas também compartilhar formas de comportamento, modos de vida, determinados por regras de caráter social” (ANDRADE; MEDEIROS, 2008, p. 3). Tal afirmação ganha valor quando reconhecemos que a comunicação não acontece apenas por meio das palavras, enfatizando a escrita ou a fala, mas também através de uma imagem. Esta, inclusive, é um exemplo de linguagem não verbal. “A comunicação pela imagem, ou comunicação icônica, é uma realidade, que existe paralelamente à comunicação gestual e sonora” (ANDRADE; MEDEIROS, 2008, p. 4).

Nesse sentido, é possível perceber que a imagem da fotografia não é apenas o reflexo de um momento, mas também uma espécie de apresentação do contexto de uma época, pois “toda fotografia tem atrás de si uma história” (KOSSOY, 2014, p. 48). No caso das alunas do CIC, na década de 1950, havia uma preocupação

ligada à imagem de valor, conduta, que as meninas deveriam ter e, nesse sentido, não se considerava a verdade que existia por trás desse reflexo padronizado no século XX, em relação à mulher. Sobre esse contexto, Perrot (2008, p.50) informa-nos a respeito da mentalidade existente nesse período:

A mulher é, antes de tudo, uma imagem. Um rosto, um corpo, vestido ou nu. A mulher é feita de aparências. E isso se acentua mais porque, na cultura judaico-cristã, ela é constrangida ao silêncio em público. Ela deve ora se ocultar, ora se mostrar. Códigos bastante precisos regem suas aparições, assim como as de tal ou qual parte de seu corpo.

Ou seja, fazendo referência à farda, esta se tornava o reflexo imediato da postura que o CIC desejava repassar para a sociedade, como se por meio da vestimenta fosse possível reconhecer que aquelas meninas eram retratos de uma educação pautada nos valores exigidos pelas boas maneiras, pelos bons costumes. Por este motivo, a farda do colégio também passava a ser um elemento usado para construir a imagem social que o colégio queria divulgar, tanto em relação à sua conduta moral, quanto no sentido de refletir o predomínio do grupo elitizado de alunas que compunha o contexto de seus corredores e salas de aula. Faz-se necessário destacar, ainda, que a farda do colégio era motivo de cobiça para muitas alunas, conforme podemos perceber no depoimento abaixo, contido no livreto *A Voz do Colégio*, de uma aluna não identificada:

Uma das dependências que nos chamava atenção, ao passarmos pela calçada da Costa Barros, era a sala de costura liderada pela Ir. Natália. Ali se confeccionavam as mais perfeitas fardas das alunas: saia pregueada (que não deformava!) com blusa branca ornada com lindos botões e uma gola azul do tecido da saia. Qualquer uma de nós sonhava possuir um uniforme feito pela equipe de costureiras do colégio. (A VOZ ..., 2008, p. 09).

O fragmento textual supracitado, que retrata como era a farda do colégio, em 1950, informa-nos que ela era reconhecida como símbolo do CIC e suas normas – construídas a partir de um padrão social imposto desde sua origem – resplandecendo a moral rígida e tradicional que o colégio cultivava. Contudo, algumas estudantes – como as da Turma da Carrocinha, por exemplo – que apresentavam certa resistência para cumprirem todas as regras estabelecidas, transgrediam as “leis” firmadas pela conduta educacional exigida – sempre que viam uma oportunidade – e isso acontecia, também, na mudança estética da farda. A ex-aluna Tereza Câmara

destacou o seguinte: “Ah, a gente ia para a Praça do Ferreira, ali, pra Leão do Sul, e eu baixava logo as meias”. Mas ela garantiu: “Era um tempo bom, um tempo muito bom. Tenho saudades” (informação verbal)⁸⁹. Elas também subiam as mangas das blusas e retiravam os 6 botões da gola.

Perrot (2008) afirma que no século XX, o primeiro mandamento das mulheres era a beleza, e que as características dessa atribuição foram modificadas com o passar do tempo, pois cada período tem o seu gosto. A autora ressalta:

No século XX, as pernas entram em cena, haja vista a valorização das pernas longilíneas nas peças publicitárias. Progressivamente, a busca da esbeltez, a obsessão quase anoréxica pela magreza sucedem à atração pelas generosas formas arredondadas da bela mulher de 1900 (PERROT, 2008, p. 50).

Com isso, identificamos que a beleza era uma espécie de moeda de troca, pois como já mencionado, a maioria das jovens do século XX desejavam o casamento e, para tal, precisavam seguir os padrões não apenas morais, mas também estéticos. A roupa, portanto, tinha o objetivo de modelar a aparência, de forma que as mulheres pudessem corresponder aos padrões. Por isso, em um misto de adaptação à “moda” e, ao mesmo tempo, adequação aos valores morais impostos nesse período, a farda do CIC, na década de 1950, representava a imagem do feminino que uma estudante de escola confessional deveria ter. A foto a seguir mostra a farda de maneira mais detalhada. O registro é composto por parte do grupo de alunas pagantes que se formou em 1958. Nele, há tanto estudantes que pertenciam à Corte Celeste, quanto as que faziam parte da Turma da Carrocinha.

⁸⁹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 02/03/2020.

Figura 09 – Fardamento das Alunas Pagantes



Fonte: A VOZ ..., 2008, p. 17. É interessante destacar as alunas que estão na foto e nos concederam entrevista: a quarta jovem que está em pé, da esquerda para a direita, ao lado da freira, é Heloísa Câmara; e a aluna que também está em pé, mas do outro lado, também perto da Irmã, é Tereza Câmara, ou seja, as alunas que eram as líderes da Turma da Carrocinha. Já a estudante que está sentada, na frente de Heloísa Câmara, é Elba Braga Ramalho, pertencente à Corte Celeste.

De acordo com Kossoy (2014, p.153), “a fotografia está definitivamente inserida na história cultural, pois ela se faz presente como meio de comunicação e expressão em todas as atividades humanas. É sob esta perspectiva mais abrangente que deve ser estudada”. Logo, a foto acima nos permite fazer algumas explicações, como, por exemplo, perceber certa homogeneidade na aparência das meninas. A barriga fina – marcada pela saia de cintura alta e um pouco abaixo dos joelhos – a blusa de mangas compridas, as pernas somente um pouco à mostra e a falta de acessórios indicam um padrão estético, tanto relacionado à magreza quanto à conduta moral, inerente às alunas da época. Ou seja, por meio da imagem, percebemos a imposição de uma postura.

É importante comentar que de forma explícita ou implícita, a educação da mulher, fosse a de casa ou a do colégio, também estava direcionada à formação de uma boa esposa, conforme a mentalidade da época. Sendo assim, aspectos ligados à beleza não poderiam ser descuidados, até mesmo em relação à farda, já que a mulher era sempre vista e analisada pela sociedade. Logo, a mulher ouvia conselhos

de todo tipo, nessa época, em relação ao seu aspecto estético, inclusive para serem aplicados durante o casamento. Assim, “era fundamental que ela cuidasse em manter boa aparência, pois se embelezar era uma obrigação: *a caça já foi feita, é preciso tê-la presa ou um homem que tem uma esposa atraente em casa esquece a mulher que admirou na rua* eram ditados correntes”. (PRIORE, 2014, p. 69, grifo do autor).

Se o Colégio da Imaculada Conceição era (e ainda é) uma escola católica, construída com a responsabilidade de formar intelectualmente e moralmente as moças de Fortaleza, seria necessário primar pela conduta ilibada das meninas, e isso estava relacionado não apenas às ações das estudantes, ao conhecimento científico transferido a elas, mas também às normas de etiqueta e vestir, o que refletia diretamente na farda, pois “a precaução é um ingrediente antigo na educação das mulheres” (PERROT, 2008, p. 42). Isso quer dizer que todos os recursos deveriam ser utilizados para tal ação, inclusive o uniforme escolhido.

É preciso destacar ainda que algumas estudantes estão mais sorridentes na imagem, já outras, nem tanto. Obviamente, não podemos fazer afirmações concretas em relação a essas escolhas de cada uma, no caso, em como aparecer na foto, pois tais escolhas partem de uma análise mais complexa, contudo, é possível elaborar suposições, uma vez que “a fotografia reúne em seu conteúdo informações múltiplas da realidade selecionada” (KOSSOY, 2014, p. 154). Sabendo dos contextos históricos, culturais e sociais em que as alunas da década de 1950 estavam inseridas, torna-se natural que percebamos as influências desses contextos através das imagens que possam ser repassadas.

Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente. Se, por um lado, este artefato nos oferece indícios quanto aos elementos constitutivos (assunto, fotógrafo, tecnologia que lhe deram origem, por outro, o registro visual nele contido reúne um inventário de informações acerca daquele preciso fragmento de espaço/tempo retratado. O artefato fotográfico, através da matéria (que lhe dá corpo) e de sua expressão (o registro visual nele contido), constitui uma fonte histórica. (KOSSOY, 2014, p. 49).

Sorrir ou não podem ser apenas reflexos da personalidade de cada jovem, entretanto, Bianco e Leite (2004, p.40) afirmam que “após uma leitura inicial, que seria um exercício de identificação, a fotografia admite a interpretação, que resulta de um esforço analítico, dedutivo e comparativo”. Ainda sobre esse contexto, Perrot (2008, p. 25) acrescenta que para as mulheres do século XX, a imagem era, acima de tudo,

uma espécie de tirania, que as colocava “em confronto com um ideal físico ou de indumentária ao qual deviam se conformar”. No caso da imagem divulgada, torna-se coerente reconhecer que algo é unificado: as mensagens repassadas pela farda. Esta demonstra a autoridade superior, não apenas de uma instituição educacional, mas também de uma Igreja. Pela fotografia, percebemos tratar-se de um uniforme bem confeccionado, criado com esmero para atender ao público das jovens da elite.

Na imagem apresentada estão alunas da Turma da Carrocinha e da Corte Celeste, as quais já conhecemos algumas de suas histórias, bem como as análises feitas por elas sobre o colégio. É interessante observar que a maior parte dessas estudantes sorriu na hora em que o registro foi realizado, mesmo vivendo situações distintas e, no caso das carroceiras, não contando com a aprovação total das freiras. As alunas tomaram para si uma postura quase homogênea, a de posar para a foto de forma satisfatória.

Isso nos faz reconhecer a importância de uma pesquisa com entrevistas, pois foram estas que nos relataram com profundidade que o cotidiano do CIC tinha alegria, brincadeira e amizade, mas também estava repleto de exigências e distinções, entretanto, estas últimas características não ficaram tão explícitas na imagem. Segundo a ex-aluna Heloísa Câmara: “Realmente era muita opressão, mas a gente era feliz”.

É importante perceber este fato: o que era positivo e fazia parte da personalidade das garotas foi repassado na foto, mesmo que de maneira contida, já que ter uma postura contida era o que se esperava de uma jovem educada em uma escola confessional.

Entretanto, é preciso endossar que o registro feito apresenta apenas o grupo de alunas pagantes, fossem elas de família mais abastada ou não, segundo informações da ex-aluna Heloísa Câmara. Logo, observar a farda é uma análise relevante, pelo fato de ser uma vestimenta de qualidade. A ex-aluna Nazaré das Graças Cals revelou alguns detalhes que não nos são possíveis ver na imagem:

A minha saia era azul marinho, com 4 pregas de 4 dedos de largura e 4 dedos abaixo do joelho. A blusa era branca, com 6 botões azuis 3X3 e gola azul do mesmo tecido da saia. Na ponta da gola da blusa tinha um broche com a série marcada: 1 traço, uma série do ginásio; 3 traços, 3 séries do ginásio etc. A blusa da farda de gala era de seda bege clarinho. O chapéu era de palha Panamá, com uma fita de gorgurão da cor da saia. Mas na minha época, era

só na farda de gala. A farda de gala era usada em eventos. (Informação verbal)⁹⁰

Ou seja, o colégio cultivava o hábito de ter dois modelos de farda, uma para o cotidiano e outro para as cerimônias. Nesse contexto, principalmente da farda de gala, alguns detalhes chamam atenção, como, por exemplo, o tecido de seda da blusa e o chapéu Panamá. Isso demonstra que, de fato, a farda do CIC possuía elegância e certo requinte, pois a imagem institucional do colégio também era divulgada por meio da farda, uma vez que as alunas externas transitavam pela cidade, e as internas podiam ser vistas nos eventos públicos que ocorriam na igreja, de vez em quando. Esses fatos nos revelam que as alunas eram expostas, de alguma forma, por isso a preocupação em apresentá-las de uma maneira coerente com os valores cultivados pelo colégio, inclusive os de status.

Entretanto, ainda destacando a foto apresentada, faz-se necessário mencionar que o grupo das órfãs não estava na imagem divulgada. Isso gera questionamentos e curiosidade em relação à vida e presença dessas meninas no colégio. E ao lembrar que o CIC foi fundado para elas, com o foco nelas, mas depois se tornou um colégio de elite, é necessário informar como a educação destinada às órfãs ocorria e se havia diferença no tratamento dispensado a elas.

Todavia, antes dessas considerações, é importante mencionar que as órfãs não estudavam na mesma sala das pagantes e não usufruíam do mesmo recreio delas. O contato entre todas elas ocorria, principalmente, nos eventos e missas que tinham na igreja. Ou seja, havia dois mundos no Colégio da Imaculada Conceição, nesse período, e as distinções existentes poderão ser observadas.

A primeira delas é exatamente a farda. Pela imagem e pela descrição da ex-aluna Nazaré das Graças Cals, foi-nos possível reconhecer o primor com o qual era confeccionado o fardamento das alunas pagantes. Entretanto, ao observarmos a farda das alunas do orfanato, identificamos diferenças no aspecto estético. Mesmo apresentando uma imagem não muito nítida⁹¹, é possível perceber que o modelo das

⁹⁰ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 03/01/2020.

⁹¹ Devido à pandemia, não me foi possível realizar a entrevista com as ex-alunas do orfanato pessoalmente, como mencionado na introdução desta tese. Por isso, tive acesso à fotografia da farda através de mensagem, via Whatsapp, que me foi enviada pelo Dhenis, sobrinho da ex-aluna. Desta forma, precisei usar a imagem em questão, mesmo com essa resolução não muito boa, pois foi a única foto do fardamento que consegui.

estudantes do orfanato em nada se assemelhava ao das alunas que pagavam mensalidade.

Figura 10 – Fardamento das Alunas do Orfanato.



Fonte: arquivo pessoal da ex-aluna Alzira Maria Oliveira e Silva, estudante do orfanato.

“Longe de ser um objeto neutro, a fotografia acolhe significados muito diferentes, que interferem na codificação e nas possíveis decodificações da mensagem transmitida” (BIANCO; LEITE, 2004, p. 40), permitindo-nos variadas interpretações. Na imagem apresentada, por exemplo, é possível identificar que a farda das alunas do orfanato não parecia ter a qualidade e nem a elegância daquela que as meninas pagantes vestiam. A ex-aluna Alzira Maria Oliveira e Silva⁹², estudante do orfanato, descreveu sua farda da seguinte maneira: “Era uma blusa *cremezinha* e a saia era creme com azul quadriculado”. Ao ser questionada sobre o tipo de tecido, ela respondeu: “Era algodão mesmo, não era nada de seda, não” (informação verbal)⁹³.

É interessante observar que na descrição da ex-aluna Nazaré das Graças Cals, percebemos a presença de uma blusa de seda no uniforme. Contudo, Alzira Oliveira deixou claro que esse tipo de tecido não fazia parte da vestimenta do orfanato, o que nos permite compreender que a qualidade da farda das órfãs era inferior à das

⁹² Alzira Maria Oliveira e Silva estudou no colégio de 1960 a 1963. Porém, em 1960, as práticas educacionais e os hábitos do CIC ainda eram os mesmos da década de 1950, bem como a farda, por isso ela concedeu entrevista para esta pesquisa. Ela se define como normalista, cursou Teologia no Seminário da Prainha e hoje é dona da Escolinha O Mundo da Criança, em Maranguape, onde mora.

⁹³ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

pensionistas e externas. Obviamente, há uma questão financeira em pauta. As alunas que possuíam uma boa condição econômica podiam pagar pela farda, e isso inclui o tecido, o chapéu Panamá, e todos os elementos que são adquiridos com o dinheiro. Logo, sendo as alunas do orfanato assistidas pelo colégio, este podia não ter como arcar com uma indumentária mais sofisticada para as meninas e isso é algo que precisa ser considerado.

Entretanto, essa diferença do fardamento também gerava uma significativa diferença social, pois como já mencionado, havia eventos públicos no Imaculada, e a distinção do fardamento era vista por quem frequentava a escola e também pelas alunas pagantes. Além disso, existia outra abordagem importante a ser analisada. De acordo com as ex-alunas, quando uma órfã se destacava pelas notas, passava a estudar na sala das pagantes. Entretanto, essa órfã não ganhava uma farda igual à das pensionistas e externas, ela permanecia com o seu uniforme, situação esta que gerava constrangimentos.

A ex-aluna Heloísa Câmara, por exemplo, ao mencionar essa circunstância de as alunas do orfanato passarem a estudar com as pagantes, conforme suas notas, relembrou um fato: “Teve uma turma, que nós fomos bater uma foto, e a menina não quis bater a foto, porque ela ia com o uniforme diferente do da gente. A irmã obrigou” (informação verbal)⁹⁴.

O relato nos permite concluir que a aluna do orfanato reconheceu as diferenças ali existentes. Conviver e estar no mesmo lugar das outras não a fazia realmente igual, e ela demonstrou saber disso ao recusar estar presente na fotografia, afinal, “imagens são testemunhas mudas” (BURKE, 2004, p. 18), por isso um pesquisador não as ignora, “a fim de ler as pinturas nas entrelinhas” (BURKE, 2004, p. 18). A imagem da órfã com o uniforme diferente daquele usado pelas alunas pagantes era a perpetuação da diferença que ocorria naquele espaço, e a jovem, possivelmente, não quis ver sua imagem atrelada a essa circunstância. Ou seja, “fotos são uma interpretação do mundo” (SONTAG, 2004, p. 17) e podem capturar a realidade como ela realmente é, fazendo-nos revelações.

Ainda abordando o contexto das distinções sociais, ao ser questionada se ela percebia diferença entre o público de pagantes e o do orfanato, a ex-aluna Adísia Sá foi enfática e relembrou justamente a questão da farda: “Havia tanta distinção, que

⁹⁴ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

a farda delas era diferente da nossa” (informação verbal)⁹⁵. Todavia, ela não aprofundou essa informação. Porém, Fátima Maciel adjetivou a diferença que existia de uma forma interessante, ao ouvir o questionamento referente às fardas serem iguais ou não. Ela disse, sem nenhuma dúvida: “Era nada, a nossa era diferente, a delas era mais *chiquezinha*” (informação verbal)⁹⁶.

É possível identificar pelo adjetivo usado, “*chiquezinha*”, a consciência que a ex-aluna possuía de que a qualidade da farda do público pagante era realmente melhor. Entretanto, ela ponderou: “Mas a nossa não podia ser melhor do que era, não.” Na verdade, Fátima Maciel demonstrou, durante toda entrevista, um intenso sentimento de gratidão pelo colégio, pois ao mesmo tempo que fez revelações, endossou como amava o CIC e o quanto o colégio ajudou a ela e às suas irmãs. Inclusive, uma delas, Alzira Oliveira, também entrevistada e já citada nesta pesquisa, contou-nos a história da família. Sua mãe ficou viúva com 13 filhos, mas pelo fato de possuir 3 irmãs freiras e outra que trabalhava na sala de costura do CIC, a pedido dessas parentes, a mãe de Alzira conseguiu as vagas no colégio para ela e 5 irmãs – incluindo Fátima Maciel⁹⁷.

Quando a minha mãe ficou viúva, ela ficou estando grávida de mim. E ela teve essa grande ajuda. Meu pai deixou bens, mas, coitada... Ela era aquela... Como diz um livro até da Heloneida Studart⁹⁸, “objeto de cama e mesa”, né? Então, ela foi aquela muito doméstica, muito de casa, muito de tomar conta... E meu pai muito responsável, mas... Tudo era com ele. Tudo de casa era com ele. Então, quando ele morreu, ela ficou muito... É... Precisando de apoio. Meu pai deixou meios, mas ela não sabia como (administrar), porque todos (os filhos) ficaram muito novos, e meu pai queria era que todo mundo estudasse, segundo ela dizia, e a profissão dele, ele não passou. (informação verbal)⁹⁹

Neste momento, percebemos, mais uma vez, a predominância do sistema patriarcal. É notório, na fala de Alzira Oliveira, que sua mãe, assim como muitas mulheres do período, era a responsável pela criação dos filhos, cabendo ao esposo a tarefa de prover a família. O pai queria que os filhos estudassem e não passou seu

⁹⁵ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07/01/2019.

⁹⁶ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

⁹⁷ Conforme os relatos das ex-alunas, elas são sobrinhas de Francisca Benicia de Oliveira, conhecida como Irmã Clemência, que, de acordo com elas, está em processo de beatificação no Vaticano. A Irmã Elisabeth Silveira, professora na década de 1950 e posteriormente diretora, que será apresentada no capítulo V desta tese, escreveu um livro sobre esse processo de beatificação da Irmã Clemência.

⁹⁸ Escritora e ex-aluna do Colégio da Imaculada Conceição.

⁹⁹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

ofício aos pequenos¹⁰⁰, e a mãe de Alzira e Fátima, por ter a função de somente cuidar do lar e das crianças, também não pôde aprender.

O depoimento da ex-aluna nos faz refletir sobre o fato de o papel feminino na década de 1950 estar intrinsecamente ligado à conduta do lar. “Ser mãe e dona de casa era o destino natural das mulheres, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade”. (PRIORE, 2014, p. 67).

Portanto, a postura da mãe de Alzira Oliveira e Fátima Maciel era a da maior parte das mulheres daquela época. Por isso mesmo, quando ela se viu sem marido e com 13 filhos para criar, achou como solução colocar as filhas no orfanato do CIC. Por esse motivo, a fala dessas ex-alunas é cercada de gratulação. “Eu amava o colégio. Queria muito bem. Aprendi muita coisa boa lá. Muita coisa que eu aprendi foi lá. Eu não tenho o que me queixar do colégio” (informação verbal)¹⁰¹, afirmou Fátima Maciel. “Só tenho que agradecer ao colégio pelo que ele fez por mim e pelas minhas irmãs. Graças a Deus, aqui, não tem nenhuma revoltada com o colégio, pelo contrário, a gente só tem o que agradecer” (informação verbal)¹⁰², disse Alzira Oliveira.

Toda organização apresenta regras e seus participantes são conscientes do que podem e não podem fazer. Por isso mesmo, nas instituições totais – e como já citamos, as escolas fazem parte deste grupo – há aqueles que assimilam essas regras sem resistência e os que aderem a contragosto. No caso das alunas do orfanato do CIC, podemos perceber que as estudantes entrevistadas assimilavam o que lhes era imposto, criando, ainda, certa afeição pelo colégio, pois esse tipo de comportamento também é característico das instituições totais, ou seja, apesar das imposições, os internados desenvolvem bons sentimentos pela organização. (GOFFMAN, 1961).

No caso das órfãs do Colégio da Imaculada Conceição, isso ocorria, dentre outros motivos, pelo contexto no qual elas estavam inseridas. As meninas que moravam no orfanato eram órfãs de pai e mãe ou, pelo menos, de pai, fato que já as deixava vulneráveis diante de uma sociedade que valorizava demasiadamente a figura masculina. Além disso, elas não possuíam uma boa condição econômica, até porque, caso tivessem, não morariam no orfanato, mas, sim, no pensionato, ou seja,

¹⁰⁰ O pai delas era dono de uma sapataria.

¹⁰¹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

¹⁰² Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

no lugar designado às pagantes. Desta forma, tornava-se até mesmo natural, para muitas órfãs, reconhecerem o orfanato do CIC como uma espécie de porto seguro, tanto que Fátima Maciel destacou: “Foi uma época muito boa na minha vida. [...] A minha mãe não podia fazer outra coisa, porque você ficar viúva, com 13 filhos, não é brincadeira.”

De fato, não podemos negar que as escolas confessionais que continham orfanatos tiveram uma importância social para as classes menos favorecidas, justamente por proporcionarem a elas instrução, comida e moradia. Entretanto, tratava-se de um aspecto contraditório, tendo em vista as distinções presentes e as exigências atribuídas às alunas. Ainda destacando a farda, o fato de as meninas do orfanato usarem uma roupa diferente deixava bastante claro haver ali uma divisão de classes, uma distinção social que ficava explícita e chamava a atenção das alunas pagantes. A ex-aluna Heloísa Câmara ressaltou:

Agora, quanto às órfãs, eu nunca aceitei aquela ideia daquelas meninas com o uniforme diferente do nosso. [...] Aquilo me chocava demais, porque eram umas meninas que quase não tinham contato com a gente. Elas se sentiam afastadas. E eu não entendia muito por que aquelas meninas estavam com aquele uniforme diferente. (Informação verbal)¹⁰³

É interessante observar que Heloísa Câmara usa o mesmo adjetivo – chique – que Fátima Maciel (aluna do orfanato) para se referir à farda: “Eu lembro que elas usavam um *uniformezinho* xadrez, o nosso era todo chique” (informação verbal)¹⁰⁴.

A ex-aluna Tereza Câmara endossou: “As roupinhas delas eram muito simples, eram umas roupinhas, assim... muito simples mesmo. E elas, mesmo nas coisas, assim, mais sociáveis, eu não via elas com roupas boas.” Tereza ainda apresentou sua crítica:

Pra que aquela roupa? Pra que aquela besteira? Era pra ser igual com a gente. É muito humilhante isso, eu achava horrível. E eu nunca tive coragem de perguntar nem a elas, nem às freiras o porquê daquilo. Até porque, São Vicente era um homem da pobreza. Ele vinha para melhorar a vida dos pobres, e elas faziam aquilo ali que era uma profunda diferença. (Informação verbal)¹⁰⁵

¹⁰³ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

¹⁰⁴ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

¹⁰⁵ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 02/03/2020.

Ainda nesse contexto, Heloísa Câmara fez uma observação importante: “Eu não achava certo aquelas meninas, por serem pobres, estudarem e morarem num lugar diferente e não terem quase contato com a gente. [...] Isso, eu não aceitava, mas também não ia atrás de querer saber por quê”. E completou: “Cabeça ôca, né?” (Informação verbal)¹⁰⁶

O importante a ser observado é que mesmo Heloísa e Tereza Câmara fazendo parte de um grupo mais transgressor do colégio, e apresentando atitudes que eram consideradas pequenas rebeldias, as meninas da Turma da Carrocinha não questionavam aquelas condutas de distinção social, nem elas, nem qualquer outra, inclusive as órfãs. Isso provavelmente ocorria porque o sistema educacional de uma escola religiosa apresentava uma rigidez de valores e ações que, possivelmente, castrava qualquer manifestação mais abrangente.

Ou seja, confrontar algumas ações cotidianas – como faziam as alunas da Carrocinha – não é difícil, quando se tem uma personalidade mais livre, contudo, questionar as atitudes de um sistema, abrangendo questões muito maiores, requer uma coragem e uma empatia que, naquele contexto, não parecia ser possível. Então, as estudantes seguiam reconhecendo que ali havia algo estranho, mas talvez não tivessem a dimensão exata do abismo social que existia.

A farda, nesse contexto, passou a ser um elemento da linguagem não verbal e transmissora de informações implícitas que podiam ser reconhecidas à época, principalmente no que tange às divisões que existiam em um ambiente escolar de elite, mas que abrangia também um público menos favorecido economicamente.

Faz-se necessário mencionar que a literatura também é uma fonte inesgotável de informações, tanto que a história cultural “reconhece na literatura a possibilidade de ir mais além do que uma simples ilustração do passado estudado” (JUCÁ, 2014, p. 125). A escritora Rachel de Queiroz, por exemplo, que estudou no CIC de 1921-1925¹⁰⁷, escreveu o livro *As três Marias* inspirada em suas vivências no Colégio da Imaculada Conceição. Na obra, Guta (apelido da personagem Maria Augusta) narra sua história no internato e suas vivências com as colegas. É

¹⁰⁶ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

¹⁰⁷ Essa informação consta em: QUEIROZ, Rachel. *As Três Marias*. São Paulo: José Olympio Editora, 1973, p. 05.

interessante observar como a narradora descreveu seu cotidiano e como era – segundo sua visão – a vida das alunas do orfanato:

O colégio era grande como uma cidadela, todo fechado em muros altos. Por dentro, pátios quadrados, varandas brancas entre pitangueiras, numa quietude mourisca de claustro.

De um lado, vivíamos nós, as pensionistas, ruidosas, senhoras da casa, estudando com doutores de fora, tocando piano, vestindo uniforme de seda e flanela branca.

Ao centro, era o “lado das irmãs”, grandes salas claras e mudas, onde não entrávamos nunca. E além, rodeando outros pátios, abrigando outras vidas antípodas, lá estavam as casas do orfanato, onde meninas silenciosas, vestidas de xadrez humilde, aprendiam a trabalhar, a coser, a tecer as rendas dos enxovais de noiva que nós teríamos, porque elas eram as pobres do mundo e aprendiam justamente a viver e a penar como pobres.

Uma proibição tradicional, baseada em não sei que remotas e complexas razões, nos separava delas. Só as víamos juntas na capela, alinhadas nos seus bancos do outro lado do corredor, quietinhas e de vista baixa, porque as regras que lhes exigiam modéstia, humildade e silêncio eram ainda mais severas do que as nossas. (QUEIROZ, 1973, p. 15-17).

A escritora publicou o romance em 1939, ou seja, 11 anos antes da década de 1950. Contudo, já conseguimos reconhecer nas informações contidas na obra características e ações iguais as relatadas pelas alunas de 1950, principalmente: a simplicidade da farda das estudantes do orfanato; a distância que deveria existir entre as pensionistas – pagantes – e as órfãs; e algo que chama muita atenção, o fato das meninas do orfanato executarem trabalhos domésticos.

Sobre isso, é importante tecer alguns comentários. Contudo, antes, é preciso apresentar uma informação. De acordo com os relatos das ex-alunas, havia uma prática no CIC denominada *ménage*, que consistia na limpeza das salas, ao final de cada aula. Essa “faxina” ficava sob a responsabilidade de duas ou três estudantes. A ex-aluna Elba Ramalho explicou:

Agora, tinha uma coisa interessante no colégio, nessa época, que era o seguinte: nós todas éramos escaladas... Sempre, todo dia, tinham duas pra arrumar a classe, depois que todo mundo ia embora, chamava *ménage*, uma palavra francesa. [...] Então, a gente deixava tudo arrumado para o dia seguinte, para quem vinha no dia seguinte. (Informação verbal)¹⁰⁸

Heloísa Câmara também destacou esse fato:

Tinha o seguinte, quando terminava a aula, você era determinada, ‘fulana, fulana e fulana, essa semana a *ménage* é de vocês três’. Nós terminávamos

¹⁰⁸ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 10/02/2020.

a aula morrendo de fome e íamos varrer, limpar a sala. E uma dessas minhas colegas foi limpar uma vez a sala, morrendo de fome (risos) e virou as carteiras todinhas de costas para a frente da sala [...]. No dia seguinte, a freira chegou e perguntou 'quem foi?' E essa minha colega disse: 'Fui eu, porque eu estava morrendo de fome, zangada'. 'Pois vá falar com a Superiora'. Era assim". (Informação verbal)¹⁰⁹

É possível identificar, pelos depoimentos, que apesar de as meninas precisarem higienizar a sala, obviamente, elas faziam apenas o que podemos chamar de trivial. Tanto que ao relembrar os fatos, Heloísa Câmara destacou-os aos risos, pois dependendo do estado espiritual que as estudantes estivessem no dia, a limpeza da sala poderia ser até mesmo algo divertido, tendo em vista que as meninas, de fato, não “pegavam no pesado”.

Entretanto, a *ménage* das alunas do orfanato era diferente e relacionava-se aos trabalhos mencionados por Rachel de Queiroz, em *As Três Marias*, consistindo, principalmente, em limpar o colégio e cozinhar. A ex-aluna Alzira Oliveira, estudante do orfanato, informou como as tarefas relacionadas à limpeza eram divididas para as meninas:

Umam eram no refeitório, outras eram no dormitório, outras, na galeria, outras, na sala de bordado, e assim por diante. E sempre as Irmãs trocavam. A gente passava um mês. Por exemplo, a minha *ménage* vai ser no refeitório, no mês seguinte, no dormitório. Elas (as freiras) faziam, lá, o roteiro. (Informação verbal)¹¹⁰

Conforme o currículo do CIC e os depoimentos das alunas pagantes, as estudantes deste período tinham uma disciplina voltada para os ensinamentos relacionados ao lar, como já mencionado, e estes eram compostos por aulas de bordados, piano e ligados à cozinha. Contudo, não era algo rígido, que a estudante precisasse dominar totalmente, diferente do que deveria ocorrer com os conteúdos de outras disciplinas – Português, Matemática, etc. Inclusive, as alunas que não tivessem muita aptidão para a cozinha, por exemplo, poderiam dedicar-se mais ao bordado, e aquelas que apresentassem maior inclinação para a cozinha, não seriam tão exigidas nas artes, enfim.

No entanto, ao ser questionada sobre essa disciplina, se no orfanato também havia, Fátima Maciel demonstrou entender que as obrigações que as alunas

¹⁰⁹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

¹¹⁰ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

do orfanato possuíam eram a prática de tal disciplina, e revelou: “Cada aluna tinha uma semana de cozinha. Às vezes, a gente acordava bem cedinho, 4h da manhã, pra fazer o café de todo mundo”. Questionada se era o café apenas delas, ou seja, das que moravam no orfanato, ela respondeu:

Do orfanato, das freiras, das pensionistas. A gente fazia café pra todo mundo. Tinha uma turmazinha que era encarregada daquela semana, pra fazer aquele café. O das Irmãs, a gente botava num depósito, e botava num cantinho perto delas, porque a gente não podia entrar, né? Porque ninguém podia ver as coisas das Irmãs, era tudo muito escondidinho. (Informação verbal)¹¹¹

A ex-aluna se refere à clausura, que era onde as freiras moravam – lugar ao qual nenhuma estudante, fosse pensionista, externa ou órfã, poderia ter acesso. Fátima Maciel ainda destacou: “Eu não estou lhe dizendo que muita coisa boa eu aprendi lá!”. Tendo em vista o contexto histórico da década de 1950 já abordado nesta pesquisa, o qual cabia à mulher possuir o domínio total de todas as tarefas da casa, fosse porque ela precisaria orientar suas empregadas ou porque ela mesma teria que executar os serviços domésticos, é possível compreender a frase de Fátima Maciel, ao definir os trabalhos que executava como o conhecimento de “muita coisa boa”.

Na verdade, conduzir o lar e viver para ele era uma postura idealizada para as mulheres e que ganhou evidência, até mesmo da classe médica, na metade do século XIX. Pautadas no discurso sanitarista, que tecia críticas “ao problema do aleitamento materno natural e à condenação da amamentação mercenária” (RAGO, 2014, p. 103), muitas teses de doutorado procuravam “demonstrar a ‘missão sagrada’ atribuída à mulher e sua ‘vocação natural’ de procriação” (RAGO, 2014, p. 103). Logo, além da consciência dessa questão maternal, a mulher precisaria reconhecer seu papel de condutora do lar e adquirir todo conhecimento necessário para executar a sua “missão”.

No discurso médico, dois caminhos conduzirão a mulher ao território da vida doméstica: o instinto natural e o sentimento de sua responsabilidade na sociedade. Enquanto para o homem é designada a esfera pública do trabalho, para ela, o espaço privilegiado para a realização de seus talentos será a esfera privada do lar. Tudo o que ela tem a fazer é compreender a importância da sua missão de mãe, aceitar seu campo profissional: as tarefas domésticas, encarnando a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família. (RAGO, 2014, p. 104).

¹¹¹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

Assim, é possível compreender a postura das ex-alunas do orfanato em considerarem até mesmo certo privilégio aquele tipo de aprendizado. A ex-aluna Alzira Oliveira afirmou: “Ah, a cozinha era nossa!”, deixando claro o “poderio” que as órfãs tinham naquele espaço e informando que, realmente, as alunas do orfanato eram as responsáveis pela comida de todas as pessoas que moravam no colégio. Contudo, essas tarefas eram divididas da seguinte maneira: havia as que preparavam o café da manhã; as que ficavam responsáveis pelas outras refeições – como almoço, por exemplo – e aquelas que serviam, pois segundo a ex-aluna, existia uma organização bastante disciplinada em tudo isso.

Tinha a turma do café da manhã, então essa turma do café da manhã não ia pra missa, ia fazer o café. [...] Era tudo muito organizado, quem tomava conta do café, dentro do refeitório, quem ia com o bule pra botar o café na xícara de cada uma... Mas tinha a turma que fazia. E tinha outra turma, que era da cozinha, passava a semana. (Informação verbal)¹¹²

A fala da ex-aluna chama atenção para um fato importante: todas as meninas internas participavam da missa, diariamente, entretanto, as alunas do orfanato que fossem encarregadas do café da manhã não poderiam participar. Isso nos faz reconhecer que apesar de o colégio preparar suas alunas da mesma forma, no que tange aos aspectos morais e religiosos, pois o conhecimento repassado e as atitudes exigidas, nesse sentido, eram os mesmos para todas, essa prática mudava, conforme as necessidades do CIC. Por exemplo, se era preciso fazer o café da manhã, a aluna do orfanato poderia naturalmente ser dispensada dos afazeres religiosos.

Na verdade, apesar de receberem os mesmos ensinamentos morais e religiosos, as alunas do orfanato não usufruíam igualmente dos prestígios das pensionistas e externas, no que tange a esse contexto. Basta que lembremos o depoimento da ex-aluna Adísia Sá, no qual ela relatou que as meninas do orfanato sentavam em lugares diferentes na igreja.

Com base nisso, é interessante observar que publicamente, o colégio parecia deixar clara a diferença que havia ali, uma vez que essa separação de alunas acabava sendo vista pelos que frequentavam a igreja durante os eventos abertos ao público. Contudo, no interior do colégio, alguns hábitos desenvolvidos criavam a

¹¹² Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

impressão de ser tudo igual. De acordo com Alzira Oliveira, durante o mês de maio – dedicado à Nossa Senhora – havia novena e coroação todo dia, e, nesse momento, existia também interação e “igualdade” entre as alunas.

As internas, à noite, depois da novena, depois da missa, tinham a coroação de Nossa Senhora. E eram juntas (referindo-se às alunas do pensionato e do orfanato ficarem juntas). Elas (as freiras) faziam um sorteio. Um dia, uma do orfanato colocava a coroa e uma do pensionato colocava o coração. No dia seguinte, era o contrário. Isso era durante o mês de maio. (Informação verbal)¹¹³

Entretanto, na maior parte do tempo, a apartação que as meninas do orfanato sofriam das pagantes era notória e vista pelas alunas pagantes externas. Sobre isso, Tereza Câmara destacou:

Eu acho que tinha um muro muito grande. Elas não tinham acesso a muitas coisas. Internas e externas tinham muita ligação, porque a aula era a mesma. Mas as órfãs, elas se davam entre si. Elas eram muito amigas entre si, estavam sempre juntas. Quando elas chegavam, chegavam juntas. Mas amizade com a gente, a gente é que procurava elas. (Informação verbal)¹¹⁴

Apesar da existência desse “muro” simbólico, ser estudante do Colégio da Imaculada Conceição, para uma aluna do orfanato, era uma das formas que as meninas tinham de ascensão. Diante do contexto familiar sem pai e, muitas vezes, sem pai e mãe, e das condições econômicas mais baixas, estudar em um colégio de elite – embora não usufruindo de todos os benefícios da elite – proporcionava certa segurança às jovens, mesmo que elas precisassem retribuir com trabalhos domésticos a educação recebida. “A estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades objetivas de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola”. (NOGUEIRA; CATANI. 2007, p. 41-42).

Ao aderirem às normas e aos valores apregoados pela instituição, as alunas passavam a “realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo)” (NOGUEIRA; CATANI.

¹¹³ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

¹¹⁴ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 02/03/2020.

2007, p. 41-42). Assim, as estudantes internalizavam atitudes e conceitos estabelecidos, desconsiderando, de certa forma, as exigências a elas atribuídas, agarrando-se àquela que parecia ser a melhor das oportunidades dentro da conjuntura social em que estavam inseridas. Desta forma, torna-se natural recorrer, mais uma vez, ao conceito de imaginário, pois este reproduz o mundo:

O imaginário é histórico e datado, ou seja, em cada época, os homens constroem representações para conferir sentido ao real. Essa construção de sentido é ampla, uma vez que se expressa por palavras/discursos/sons, por imagens, coisas, materialidades e por práticas, ritos, performances. O imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito. (PASAVENTO, 2005, p. 43).

Assim, podemos afirmar que o imaginário está inserido no cotidiano e na mentalidade, sendo ele um dos responsáveis pela propagação do ser e das maneiras de viver socialmente, atribuindo a cada pessoa – ou mesmo a cada classe social – as posturas esperadas. No CIC, havia uma espécie de imaginário coletivo, que mesmo não sendo explicitamente mencionado, estava inserido na mentalidade daquele grupo de alunas pagantes e órfãs. Esse imaginário ensinava o lugar de cada uma e impedia indagações. Havia uma divisão clara, que sendo internalizada, poupava o embate de ideias e os questionamentos sobre o porquê daquelas situações.

A educação moral destinada às alunas do colégio era a mesma, contudo, foi-nos possível perceber que havia um limite de igualdade em relação ao que era repassado, ao que era exigido e como era exigido. Além disso, eram as questões econômicas e sociais que prevaleciam como elementos norteadores da educação.

É ainda interessante observar que as ex-alunas, fossem pagantes ou órfãs, enalteciam o colégio na maior parte das suas falas, durante as entrevistas; e por mais que em alguns momentos elas tenham resgatado memórias negativas, que claramente espelhavam discriminações e diferenças, seus discursos predominantemente destacavam os “bons tempos” vividos no Imaculada. É como se os resíduos de uma época – a que viveram no colégio – e que impunham uma mentalidade de obediência às freiras, ainda permanecessem vívidos, fazendo as ex-alunas retomarem principalmente o que foi bom e esquecerem as segregações tão evidentes.

No próximo capítulo, as abordagens ligadas ao conhecimento científico serão apresentadas, principalmente as curriculares, bem como o papel educador de freiras que modificaram algumas formas de ensinar do colégio.

5 SOBRE O PERMITIDO E O PROIBIDO: AS FACES DO CONHECIMENTO DESTINADO ÀS ALUNAS DO CIC EM 1950

Durante muito tempo, o saber não foi visto como algo inerente às mulheres, pois a condição feminina não podia estar atrelada ao conhecimento, que só deveria fazer parte da natureza do homem e a ele pertencer. Ou seja, “como é sagrado, o saber é apanágio de Deus e do homem, seu representante sobre a terra. É por isso que Eva cometeu o pecado supremo. Ela, mulher, queria saber; sucumbiu à tentação do diabo e foi punida por isso” (PERROT, 2017, p. 91). Logo, tal ação da personagem Eva potencializou uma mentalidade que foi divulgada por muitas épocas, a de que o espírito feminino voltado às letras e ao conhecimento era tido como um malefício que precisava ser aniquilado.

Esse contexto que tentava banir a cultura do ideal feminino, no qual a mulher estava inserida, possuía uma relação direta com a dominação masculina – tão inerente ao patriarcado já mencionado nesta pesquisa – pois havia a disseminação da ideia de que a mulher culta inspirava cuidados, tendo em vista existir a crença de que a feminilidade era contrária ao saber. A mentalidade difundida pregava que a leitura abria “as portas perigosas do imaginário” (PERROT, 2017, p. 93) e, portanto, induzia as mulheres a atos não permitidos moralmente. Essa mentalidade era, de fato, muito incisiva, tanto que até mesmo a literatura abordou tal questão. A obra *Madame Bovary*¹¹⁵, de Gustave Flaubert, é um exemplo, pois apresenta uma personagem feminina, casada, devoradora de romances e que deseja viver o amor como lê nos livros, para isso, passa a trair o marido.

Portanto, o saber feminino era visto como sinônimo de ameaça. Por este motivo, existia a necessidade de se oferecer pouco ou quase nada de conhecimento às mulheres. Isso era tão evidente que “durante o período da Revolução Francesa, por exemplo, alguém que soubesse ler, lia para os outros nas tabernas” (TELLES, 2017, p. 402), já no século XVII, na Inglaterra, “um operário que soubesse ler, lia para os companheiros à saída das fábricas ou oficinas” (TELLES, 2017, p. 402), entretanto,

¹¹⁵ A obra que tem como personagem principal Emma Bovary causou polêmica na França do século XIX, pois contava a história de uma moça do campo, que sonhava com uma vida burguesa. Porém, Charles Bovary, seu esposo, era um médico do interior, sem grandes ambições. Frustrada com o casamento tedioso, Emma passou a ter aventuras amorosas, na busca pelo amor romântico. “O destino de Emma é a morte. Dessa forma, Flaubert aponta a morte da visão romântica, ao mesmo tempo que critica, de modo impiedoso, a falsidade da sociedade burguesa” (ABAURRE; PONTARA, 2005, p. 382).

essa ação cabia sempre à figura masculina, sendo os homens os mensageiros e receptores do conhecimento. Contudo, a partir do século XIX, percebe-se “uma mudança no público leitor. Ele se torna muito maior e se constitui, em grande parte, de mulheres burguesas” (TELLES, 2017, p. 402). Alguns fatos convergiam para isso:

As leituras animadas pelos encontros sociais ou feitas às sombras das árvores, ou na mornidão das alcovas, geraram um público leitor eminentemente feminino. A possibilidade do ócio entre as mulheres de elite incentivou a absorção das novelas românticas e sentimentais consumidas entre um bordado e outro, receitas de doces e confidências entre amigas. As histórias de heroínas românticas, langorosas e sofredoras acabaram por incentivar a idealização das relações amorosas e das perspectivas de casamento. (D'INCÃO, 2017, p. 229).

Todavia, a educação voltada, predominantemente, para os cuidados com o lar e marido continuaram tendo primazia na instrução das jovens. Porém, a partir do século XX, muitas mulheres passaram a desejar o saber intelectual “como a um amante” (PERROT, 2017, p. 95) e, portanto, a querê-lo para si.

Desta forma, este capítulo objetiva discutir como os conhecimentos intelectuais eram repassados às alunas da década de 1950, no Colégio da Imaculada Conceição; apresentar o currículo da escola; e descobrir quais leituras foram proibidas durante esse período. Além disso, este capítulo também apresentará o trabalho educacional de duas freiras que, durante a década de 50, desenvolveram suas atividades pedagógicas de maneira diferenciada, o que as fez serem consideradas as grandes estrelas do colégio, conforme os relatos das ex-alunas¹¹⁶.

5.1 O currículo do colégio na década de 1950

A Antiguidade nos ensinou que as religiões e suas escrituras sempre confiaram a leitura e a interpretação de seus textos à figura masculina. Tanto é verdade que “a Bíblia, a Torá, os versículos islâmicos do Corão são da alçada dos homens” (PERROT, 2008, p. 91). Isso demonstra o quanto o domínio total do

¹¹⁶ Os parágrafos que compõem a introdução deste capítulo fazem parte de um artigo presente nos Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. Tecnologia da Educação: passado, presente, futuro (Linha História e Educação Comparada/ PPGE-FACED/UFC), 2018. Campus da UFC – Centro de Educação a Distância – SOBRAL – CEARÁ, que tem por título: *A Mulher e o Saber: a instrução recebida pelas alunas do Colégio da Imaculada Conceição, na década de 1950, em Fortaleza*, cuja autoria pertence à pesquisadora desta tese e ao professor Gisafran Nazareno Mota Jucá (orientador desta pesquisa).

conhecimento deveria estar em mãos masculinas, já que as ideologias religiosas dominavam – e, em alguns casos, ainda dominam – as condutas humanas.

Logo, à mulher cabia apenas um limitado conhecimento, e a ideia de que era preciso educá-la conforme a necessidade de fazê-la útil – aos seus pais, marido e sociedade – foi cristalizada por épocas distintas. Assim, a instrução das mulheres resumiu-se, por muito tempo, ao conhecimento dos valores morais e das prendas do lar, conforme já mencionado neste trabalho.

Entretanto, no fim do século XIX, essa mentalidade começou a mudar, principalmente na Europa, com a iniciação dos estudos primários femininos ocorrendo por volta de 1880; dos secundários em 1900 e a entrada das jovens no ensino superior, já no século XX, acontecendo a partir de 1950 – inclusive, de forma significativa. Esses fatos foram ocasionados pelos efeitos daqueles tempos, que começaram a transformar a percepção dos homens, pois eles passaram a desejar esposas inteligentes. Além disso, aconteceu também uma preocupação do Estado em formar um público competente de professoras que pudessem educar os filhos da nação nos primeiros anos do ensino básico. Houve, ainda, uma necessidade das empresas e dos órgãos públicos em terem aos seus serviços mulheres qualificadas, para exercerem funções como as de secretárias, datilógrafas, dentre outras. (PERROT, 2008).

Esses fatos influenciaram na mudança não apenas de convicções, mas também de atitudes relacionadas à educação feminina e, assim, percebeu-se que uma instrução baseada apenas em formar uma boa dona de casa não era mais o único objetivo que um colégio bem preparado deveria ter. As mudanças sociais, culturais e históricas – que sempre acabam sendo atreladas – exigiam um público feminino mais capacitado.

Contudo, é preciso destacar que apesar de ser preciso instruir a mulher de forma mais elaborada, o conhecimento a ela destinado ainda continuava bastante restrito, tendo em vista que seu papel natural de “mentora” do lar permanecia sendo visto como o principal a ser desempenhado, tanto que as propostas direcionadas ao currículo educacional feminino, ou mesmo as reformas que existiam, ressaltavam uma matriz mais orientada para esse tipo de saber.

O projeto do Plano Nacional de Educação de 1937 previa a existência de um ensino dito 'doméstico', reservado para meninas entre 12 e 18 anos, e que equivaleria a uma forma de ensino médio feminino. Seu conteúdo era

predominantemente prático e profissionalizante, e fazia parte, no plano, do capítulo destinado ao ensino da "cultura de aplicação imediata à vida prática ou ao preparo das profissões técnicas de artífices". (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 123-124).

Desta forma, a economia doméstica foi conceituada de maneira definitiva como educação feminina, afinal, "à menina são atribuídos qualificativos como passividade, docilidade, desejo de poder no lar, seu território natural" (RAGO, 2014, p. 113), logo, ela deveria ter informações suficientes desse contexto para exercer suas funções. Por esse motivo, as associações católicas formadas por mulheres, e que trabalhavam em prol da assistência de meninas e de sua educação, apoiaram enfaticamente essa forma de ensino.

Criou-se, assim, um currículo no qual até mesmo aulas de higiene estavam inseridas, em que seriam passados conhecimentos ligados ao bom uso do vestuário, manejo de alimentos e seu preparo, cuidados com a limpeza do lar e do ambiente escolar. Havia, ainda, orientações direcionadas à ornamentação, preparo de bebidas e boas maneiras, afinal, uma mulher deveria saber receber visitas. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Entretanto, todo esse cuidado em preparar a educação feminina estava inserido em um projeto maior, que abrangia também interesses políticos, pois em 1941, Getúlio Vargas criou um decreto-lei que dispunha de um conjunto de regras direcionadas à conduta social. Esse documento versava sobre a organização da família e sua proteção; proporcionava incentivos financeiros tanto para o casamento quanto para a procriação; facilitava o registro de filhos (principalmente dos naturais); dentre outras questões. Porém, esse projeto tão protetor da família possuía, na verdade, objetivos mais ambiciosos, que acarretaram consequências em diversas áreas, principalmente na educação, previdência social e no que tange ao papel da mulher. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Sendo assim, a divisão social passou a ser bem delimitada, conforme o gênero: ao homem deveriam ser repassados conhecimentos que pudessem ajudá-lo a ser um bom chefe de família; enquanto à mulher, seriam fornecidas informações que a estimulassem a desejar o casamento, a maternidade e que as qualificasse para se tornar uma boa gerenciadora da casa.

Essa conjuntura abrangeu muitas décadas. Por isso, na de 1950, as ideias pedagógicas e os valores direcionados à educação feminina continuaram defendendo

para as meninas um currículo mais doméstico e religioso do que intelectual. Nesse contexto – e com base em uma legislação organizada conforme os critérios de Gustavo Capanema, ministro da Educação de Getúlio Vargas – o Colégio da Imaculada Conceição firmou seus princípios educacionais com base na ideia da formação de uma mulher que pudesse exercer sua função de esposa e mãe, sem “deixar a desejar”, pois esse era o destino mais natural, à época, principalmente das alunas ricas, que não “precisavam” trabalhar.

Entretanto, não podemos esquecer o objetivo do Estado em também formar um qualificado grupo de professoras para ensinar as primeiras letras, por este motivo, o CIC não descuidou desse tipo de ensino, pois, assim, o colégio não só atendia a uma exigência do Estado, como também proporcionava às alunas com menos recursos financeiros a possibilidade de terem uma profissão.

Na década de 1950, o estudo do curso secundário – que abrangia o que chamamos hoje de ensino fundamental e médio – apresentava em sua grade curricular as disciplinas mais científicas (como Português, Matemática, Filosofia, dentre outras), que faziam parte de “um saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 14), e funcionava como uma espécie de “corredor” para se chegar ao ensino superior ou à carreira de professora. Desta forma, sua estrutura de ensino dividia-se assim: o curso científico, no qual estudavam as alunas que pretendiam cursar as áreas da saúde e de exatas na faculdade; o clássico, destinado àquelas que desejavam seguir carreira na área de humanas (como Letras, por exemplo)¹¹⁷; e o normal, que abrangia o público vocacionado para o ensino e que, portanto, gostaria de seguir a vida docente.

No entanto, ciente da sua contribuição social, o Colégio da Imaculada Conceição também formulou um currículo que acoplava disciplinas direcionadas à vida cotidiana matrimonial, pois mesmo sem estimular namoros ou abordar uma educação sexual em suas aulas, o colégio estava inserido em um contexto no qual se reconhecia a função de uma escola em também preparar suas jovens alunas para o casamento, logo ele precisava “fazer sua parte”.

Assim, é possível reconhecer que algumas disciplinas tinham seu foco na qualificação da mulher definida como “prendada”, independentemente de sua condição econômica, pois mesmo que não fosse exercer as atividades domésticas, por ser rica, a mulher casada precisaria saber orientar suas empregadas. A figura a

¹¹⁷ Trata-se de uma reforma realizada em 1942 que definiu uma nova legislação, dividindo o ensino secundário em clássico e científico. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

seguir apresenta o currículo da década de 1950, mas essa formação esteve presente tanto em anos anteriores quanto posteriores. Pelo fato de a figura não mostrar de forma nítida algumas informações, logo após a imagem, há dois quadros destacando o que está inserido na figura.

Figura 11 – Currículo do CIC

CURSO GINASIAL					
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Disciplinas indicadas pelo Conselho Federal	- Português	x	x	x	x
	- História	x	x	x	x
	- Geografia	x	x	x	-
	- Matemática	x	x	x	x
	Iniciação Ciências	x	x	-	x
Disciplinas Complement.	- Canto Orf.	x	x	x	x
	- Desenho	-	-	x	x
Disciplinas optativas	- Francês	-	-	-	x
	- Inglês	-	x	x	-
Práticas educativas	- Religião e moral	x	x	x	x
	- Ed. Física	x	x	x	x
	- Artes femininas	x	x	-	-
	- Educ. Doméstica	-	-	x	x
	Inic. vocacional (clubes)	x	x	x	x
CURSO COLEGIAL					
		1ª série	2ª série	3ª série	
Disciplinas indicadas pelo Conselho Federal	- Português	x	x	x	
	- História	x	x	x	
	- Geografia	x	x	-	
	- Matemática	x	x	-	
Disciplinas Complement.	- Física	-	x	-	
	- Química	x	-	-	
Disciplinas optativas	- Francês	x	x	x	
	- Latim	x	x	x	
	- Filosofia	-	-	x	
Práticas educativas	- Religião e moral	x	x	x	
	- Ed. Física	x	x	x	
	- Ed. Doméstica	x	x	x	
	- Inic. vocacional (clubes)	x	x	x	

Fonte: acervo da Secretaria do Colégio da Imaculada Conceição.

Quadro 01 – Disciplinas do Curso Ginásial

Art. 56 – O currículo do Curso Secundário terá a seguinte organização:

CURSO GINASIAL					
		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Disciplinas indicadas pelo Conselho Federal	- Português	x	x	x	x
	- História	x	x	x	x
	- Geografia	x	x	x	-
	- Matemática	x	x	x	x
	Iniciação Ciências	x	x	-	x
Disciplinas Complement.	- Canto Orf.	x	x	x	x
	- Desenho	-	-	x	x

Disciplinas Optativas	- Francês - Inglês	- -	- x	- X	x -
Práticas Educativas	- Religião e Moral - Ed. Física - Artes Femininas - Ed. Doméstica Inic. Vocacional (clubes)	x x x - x	x x x - x	x x - x x	x x - x x

Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 02 – Disciplinas do Curso Colegial

<u>CURSO COLEGIAL</u>				
		1ª série	2ª série	3ª série
Disciplinas indicadas pelo Conselho Federal	- Português - História - Geografia - Matemática	x x x x	x x x x	x x - -
Disciplinas Complement.	- Física - Química	- x	x -	- -
Disciplinas Optativas	- Francês - Latim - Filosofia	x x -	x x -	x x x
Práticas Educativas	- Religião e Moral - Ed. Física - Ed. Doméstica - Inic. Vocacional (clubes)	x x x x	x x x x	x x x x

Fonte: elaborada pela autora.

É interessante observar que disciplinas como Canto Orfeônico, Artes Femininas e Educação Doméstica comprovavam o compromisso do CIC em promover uma educação que formasse suas alunas de maneira completa, segundo os conceitos definidos para uma educação completa feminina divulgados à época. Ou seja, não era apenas o conhecimento ligado à cozinha ou limpeza do lar que fazia parte dessa formação. Era necessário que a aluna conhecesse também as artes, o canto, soubesse tocar piano e falar francês, pois todos esses recursos eram relevantes para a vida social das estudantes, principalmente para contrair núpcias.

A ex-aluna Elba Ramalho, inclusive, dedicou-se à área da música e, por isso, seu envolvimento com as artes era ainda mais intenso: “Toda vida eu estudei música e piano, então o tempo que me sobrava era pra me sentar no piano, treinar

duas, três horas por dia” (informação verbal)¹¹⁸. As aulas de piano, assim como as de dramatização, violão, balé e declamação faziam parte do que as alunas chamavam de aulas de socialização¹¹⁹, e eram esses momentos que desenvolviam as habilidades artísticas das alunas dentro do contexto de feminilidade aceito na época.

Faz-se necessário destacar que o estudo do Francês era uma prática muito importante no colégio, tanto que em relação às línguas estrangeiras, Francês tratava-se da disciplina mais cobrada – de acordo com o currículo que, como é possível verificar, tinha em sua grade o Francês como disciplina não apenas do ginásial, mas também do colegial. Isso ocorria porque além de Fortaleza ter vivido um período de intensa influência da cultura francesa, no fim do século XIX, como apresentado no capítulo 2, o Imaculada também foi fundado por uma congregação originada na França, logo a formação educacional estabelecida pelas primeiras Superiores ainda era a base do ensino no colégio durante a década de 1950. Sendo assim, falar francês de maneira fluente deveria fazer parte do currículo das estudantes.

Sobre as aulas, Elba Ramalho destacou: “A gente estudava o francês nas quatro séries ginásiais. E aí, no Imaculada, o francês era muito bem ensinado. De um modo geral, as freiras, quase todas falavam francês” (informação verbal)¹²⁰. É importante ressaltar que a prática de falar francês ultrapassava a sala de aula, pois nos corredores do colégio, em simples cumprimentos, exigia-se a presença dessa língua estrangeira. Em um dos relatos da ex-aluna Heloísa Câmara, quando ela narrou um dia em que foi chamada à sala da Superiora, é possível perceber essa valorização do francês:

Cheguei lá e a Irmã Lima estava esperando a gente. Aí, a gente tinha que cumprimentar, né? ‘Boa tarde, *ma soeur*’. Tinha que chamar de *ma soeur* (ela falou isso com certo ar de ironia). Porque tinham certas coisinhas que a gente tinha que falar em francês. Tanto é que quando passava uma Irmã pela gente, a gente tinha que se levantar e falar: ‘Bom dia, *ma soeur*’. Se você não falasse isso, ‘bom dia, *ma soeur*’, você levava um pontinho... (Ela parou, refletiu e continuou). Tinha assim: ordem, disciplina, aí elas davam uma nota em ordem, que era pra saber se você estava bem uniformizada... Elas botavam um oito, um nove, um dez, conforme elas achassem que estava o uniforme da aluna. E a disciplina era pra saber se a aluna era disciplinada, era educada. E o comportamento, que o meu não era lá muito... Deixava um pouquinho a desejar. (Informação verbal)¹²¹

¹¹⁸ Informação fornecida em entrevista concedida em 10/02/2020.

¹¹⁹ Essas aulas eram bastante esperadas pelas alunas, pois o fato de acontecerem em um ambiente diferente da sala de aula (o auditório) estimulava mais às estudantes. (SOARES, 2013).

¹²⁰ Informação fornecida em entrevista concedida em 10/02/2020.

¹²¹ Informação fornecida em entrevista concedida em 25/02/2020.

A lembrança da ex-aluna nos remete a outra circunstância importante relacionada ao currículo, ou seja, ao fato de fazer parte da conduta pedagógica das Irmãs uma análise rigorosa da disciplina, não àquela que abordava o conteúdo, mas relacionada às regras de conduta, sendo interessante observar o quanto a maneira de comportar-se tinha influência também nas notas das estudantes. Nesse contexto, a rigidez dos horários não era esquecida. A ex-aluna Maria Luíza Barbosa Coelho¹²² salientou um episódio no qual confundiu a hora de uma avaliação:

Eu tinha prova de Francês. Eu olhei, era às quatro horas, a prova. (Fez cara de surpresa). E não era... A prova era às três horas. Eu cheguei três e meia e eu quis entrar. Tinha uma freira lá na porta. Mas não era a Irmã Maria, não (referindo-se à Irmã Maria Montenegro, que, à época, lecionava a disciplina de Francês). Era outra freira fiscalizando. A freira não deixou. Eu disse: “Mas eu confundi o horário e não saiu ninguém ainda... Deixa eu fazer a prova...”. Ela disse: “Mas só falta meia hora”. Eu disse: “Mas o que eu fizer em meia hora tá bom, deixa eu fazer...”. Eu não fiz a prova, ela não deixou. E eu fiquei com zero. (Informação verbal)¹²³

Para a ex-aluna, isso foi marcante. Ela disse que chorou muito nesse dia, pois estava acostumada a só tirar notas excelentes, tanto que sempre ficava em primeiro ou segundo lugar no “pódio” de notas da turma. De acordo com ela, a opção de fazer uma “segunda chamada” – que hoje é comum nos colégios e faculdades – não existia nessa época. Entretanto, diante daquele fato e para não ser reprovada no fim do ano letivo, ela destacou o que fez para reverter a situação: “Mas aí, eu estudei tanto Francês, tanto, mas tanto, que eu só tirava dez!”. Relatou com entusiasmo.

Reconhecemos, assim, que a pedagogia das freiras desenvolvia saberes diversos que abordavam a “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2011, p. 12) pautados em uma estrutura rígida e autoritária, não havendo possibilidade de contestação. Essa prática incisiva relacionava-se a qualquer ação manifestada no interior do colégio e que não estava de acordo com as regras definidas como corretas e impostas pela educação do CIC. A ex-aluna Heloísa Câmara ressaltou esse tipo de rigidez ao relatar um fato:

Uma vez, nós resolvemos não assistir à aula da Irmã Rosa. Eu disse que não ia subir depois do recreio, porque eu não estava a fim, não. Daí, a outra: “Eu também não vou, não”. E a outra: “Eu também vou fazer companhia a vocês”.

¹²² Ela estudou no colégio de 1953 a 1955. Maria Luíza é médica aposentada e destacou que só saiu do CIC porque seus pais mudaram de cidade. A ex-aluna nos concedeu entrevista no dia 28/02/2020.

¹²³ Informação fornecida em entrevista concedida em 28/02/2020.

Ficamos lá embaixo, conversando. Quando a Irmã Rosa passou, viu a gente lá embaixo, sentadas, subiu, deu a aula, depois voltou. Quando a Irmã passou, nós subimos e fomos assistir à outra aula. (Informação verbal)¹²⁴

Diante da atitude das estudantes, Heloísa Câmara destacou que na aula seguinte, a Irmã avisou que tiraria três pontos de cada uma que não havia comparecido à aula anterior. A ex-aluna, então, demonstrou sua insatisfação para a freira: “Olha, Irmã, eu não acho isso justo, não, porque nós não quisemos assistir à sua aula. Nós não cometemos nenhum erro grave, assim, pra senhora tirar três pontos na matéria. A senhora repreenda qualquer coisa”. Após a colocação de Heloísa, a Irmã respondeu: “Não admito que me digam nada e a matéria é minha, e eu faço o que eu quero”. (Informação verbal)¹²⁵

De acordo com Saviani (2011, p. 15), “currículo é o conjunto das atividades nucleares produzidas na escola”. Logo, a partir dessa definição, o autor infere que tudo o que se produz dentro da escola acaba por fazer parte do currículo. Assim, é possível afirmar que as posturas apresentadas por aqueles que detêm o conhecimento e a autoridade em uma instituição educacional também podem fazer parte do currículo, afinal, essas práticas, além de conduzirem as ações dos estudantes, ainda impõem meios de aprendizado, pois ditam a forma como o(a) aluno(a) deve se comportar, estudar, as opções corretas que precisa fazer e outros.

Além disso, a escolha de um(a) docente em agir de determinada maneira também pode definir os rumos da vida estudantil do(a) aluno(a). Por exemplo, no caso de Heloísa Câmara e suas colegas, a rigidez da atitude da freira acabou prejudicando as alunas, uma vez que perder três pontos em uma matéria é algo complicado para qualquer estudante, mesmo que ele(a) seja um(a) aluno(a) muito aplicado(a). É importante destacar que o fato ocorrido não se tratava de algo isolado, uma vez que outros depoimentos já citados demonstraram o quanto a educação do CIC era autoritária e rígida.

Contudo, sem saber explicar se esse tipo de conduta influenciava ou não no aprendizado, no sentido de estimular mais o estudo, as ex-alunas ressaltaram, em muitos momentos das entrevistas, que aprenderam bastante no colégio, destacando

¹²⁴ Informação fornecida em entrevista concedida em 25/02/2020.

¹²⁵ Informação fornecida em entrevista concedida em 25/02/2020.

sempre a qualidade do ensino e o quanto levaram os ensinamentos do CIC para a vida.

Nazaré das Graças Cals enfatizou: “Passei dez anos lá dentro, e foram dez anos muito bons. O que eu aprendi, até hoje, o que eu sei, eu devo ao Imaculada, porque o Imaculada na época era O colégio”. Elba Ramalho lembrou que o ponto forte do colégio “era a qualidade do ensino, os professores”. Fátima Maciel destacou o conhecimento adquirido: “Aprendi muita coisa boa lá. Muita coisa que eu aprendi foi lá. Eu não tenho o que me queixar do colégio”. Nesse contexto, Maria Luíza Coelho salientou: “O ensino era bom, eu fui para o outro colégio com uma boa bagagem... É tanto que eu fiz vestibular logo depois e passei”. Heloísa Câmara também tem um ótimo conceito sobre o ensino do colégio e ressaltou: “Educava pra gente se formar, cuidar da vida”; a ex-aluna salientou ainda que o Colégio da Imaculada Conceição foi a única escola na qual estudou durante toda a sua vida.

Nessa conjuntura de afetos, gratidão, mas também de consciência do rigor existente no colégio, as alunas ainda precisavam lidar com as proibições diversas que permeavam seu cotidiano, proibições estas que não se limitavam apenas a atitudes, mas também – por incrível que possa parecer – à aquisição de conhecimentos. É interessante observar que no Colégio da Imaculada Conceição, muitas leituras não eram permitidas, principalmente os romances. No primário, as alunas tinham acesso aos livros sobre a vida dos santos, mas eram os romances as leituras que mais as instigavam a querer ler, talvez por ser “o romance que difunde a prosa da vida doméstica cotidiana” (TELLES, 2017, p. 402) e, assim, causar mais interesse.

A censura estava ligada, principalmente, a obras como, por exemplo, as brasileiras *A Carne*, de Júlio Ribeiro, e *Senhora*, do cearense José de Alencar, que eram enfaticamente proibidas; a primeira, é muito provável, por apresentar uma jovem livre sexualmente, e a segunda, por tratar da vida de uma mulher independente, no sentido econômico. Ou seja, eram livros que abordavam imagens femininas não aceitas pela sociedade da década de 1950, em Fortaleza. Essas proibições, inclusive, estendiam-se à casa das alunas. Maria Luíza Coelho destacou:

Eu lia muito, naquele tempo. Porque lá em casa, desde cedo, minha mãe botou a gente no hábito de ler. Lá em casa, a gente tinha jornal, tinha revista, apesar de tudo chegar atrasado lá, em Teresina, mas a gente tinha tudo. A gente lia muito... E eu gostava. (Informação verbal)¹²⁶

¹²⁶ Informação fornecida em entrevista concedida em 28/02/2020.

Entretanto, *A Carne*, conforme a ex-aluna, era um livro proibido por sua mãe, que dizia: “Essa leitura não vai lhe acrescentar em nada”. Esse tipo de cuidado relacionado à leitura atrelava-se ao conceito de “moça de família” tão predominante nos anos 50, já que a conduta sexual à época “exigia das mulheres solteiras a virtude, muitas vezes confundida com ignorância sexual e, sempre, relacionada à contenção sexual e à virgindade” (PINSKY, 2017, p. 613). Assim, era necessário que qualquer inclinação para o conhecimento das práticas ligadas aos desejos fosse eficazmente reprimida, por isso a proibição de se ler obras como *A Carne*.

Ou seja, havia um empenho em não deixar que as moças tivessem acesso a informações ligadas ao contexto sexual. Existia, ainda, o predomínio da desinformação e de um esforço contínuo para que os assuntos ligados à sexualidade permanecessem praticamente ocultos.

Os manuais instrutivos mais popularizados e os artigos de revistas femininas que tratavam do tema não falavam em prazer, mesmo para as mulheres casadas, e sim em *realidade a ser enfrentada, missão a ser cumprida* – a maternidade, *necessidades do casamento, obrigações conjugais*. As palavras “sexo”, “relações sexuais”, “virgindade” e “educação sexual” praticamente não apareciam nas revistas para mulheres. *Querida*, a revista feminina mais ousada da época, chegou a falar em “relações físicas”, enquanto as outras só se exprimiam por subterfúgios, tais como *familiaridades, intimidades, liberdades, aventuras*. (PINSKY, 2017, p. 620).

Essas circunstâncias podem ser percebidas também no contexto em que viviam as alunas do CIC. Em todas as obras escritas por elas, não são mencionados fatos ligados à vida sexual ou a ensinamentos sobre o assunto. Mesmo sendo um colégio que, podemos inferir, também “educava” para o casamento, não havia qualquer tipo de inclinação voltada aos saberes relacionados à sexualidade das alunas. Os depoimentos sempre ressaltam apenas o romantismo das relações amorosas e a necessidade de as meninas saberem ser boas esposas e mães. Ou seja, existia, predominantemente, a preocupação com a moral.

Até a década de 1960, as jovens eram matriculadas nos colégios que mais se identificassem com os valores morais e religiosos defendidos pela família [...]. Buscava-se, com isso, reforçar o que sistematicamente se ensinava em nível doméstico – a moral, o respeito e a disciplina. (SOARES, 2013, p. 85).

Contudo, apesar de a educação religiosa ser o baluarte do ensino do Colégio da Imaculada Conceição, é interessante observar que até mesmo a *Bíblia* não

era um livro que pudesse ser lido pelas jovens de 1950, pois existia um significativo medo relacionado à interpretação que poderia ser dada ao texto, mesmo sendo este de origem sagrada. A Irmã Rita de Cássia, ex-aluna, destacou essa proibição:

Por exemplo, o *Cântico dos Cânticos*, eu fui conhecer depois de muito tempo que eu já era Irmã. Porque a *Bíblia* esteve um tempo na lista dos livros proibidos, por causa da interpretação da *Bíblia*. Quer dizer, o *Cântico dos Cânticos* é um romance. Mas é um romance de natureza celeste, mas era deturpado na interpretação. (Informação verbal)¹²⁷

A abordagem da Irmã Rita é interessante, pois o *Cântico dos Cânticos*, de fato, foi considerado, por muitos, uma obra sensual, mesmo sendo um livro bíblico.

Falar do belo poema de amor expresso no livro do *Cântico dos Cânticos* é falar de um texto bíblico pouco explorado na vida da Igreja. Trata-se de um dos textos bíblicos pouco estudados, embora – possivelmente – seja lido com frequência. Acreditamos que se a moral cristã pudesse, colocaria sobre ele um véu para camuflar sua nudez – lhe travestiria, lhe ocultaria. Felizmente ela não pode mexer no cânon, e o poema erótico lá está, no meio da Bíblia, como que desafiando nosso entendimento sobre a Palavra de Deus a respeito da sensualidade. Por isso, ousamos dizer que ele é “censurado”, parece estar na Bíblia sob censura, pois apesar do reconhecimento da tradição e sua aceitação no cânon do A.T. como texto inspirado, procuramos ocultá-lo; às vezes por meio de uma interpretação alegórica, ou pelo simples desprezo do seu conteúdo no estudo da Bíblia como Palavra de Deus. (JARDILINO; LOPES, 2009, p. 1).

Logo, é possível identificar que um texto com natureza literária poderia ser facilmente proibido como leitura para o público feminino. O *Cântico dos Cânticos*, por ser um aglomerado de poemas – com sentido conotativo –, apresentava a mesma subjetividade dos romances escritos por autores consagrados (como os já mencionados neste estudo) e, por esse motivo, sua essência imbuída de informações implícitas fazia com que o livro fosse censurado, sem questionamentos.

Heloísa Câmara ratificou a censura que existia quanto à leitura do texto bíblico: “Na minha casa não tinha a Bíblia, na do meu pai e da minha mãe”. A ex-aluna justificou o fato, conforme a mentalidade à época: “Era um livro tido como um livro que você podia interpretar mal... Com aquilo ali, você podia pecar... E criar ideias errôneas... Eu sei que Bíblia não se lia”. (Informação verbal)¹²⁸

¹²⁷ Informação fornecida em entrevista concedida em 23/04/2018.

¹²⁸ Informação fornecida em entrevista concedida em 25/02/2020.

Por isso, na década de 1950, havia o monitoramento em relação ao que era repassado para as alunas, tendo em vista a necessidade de repelir o contato com algumas obras. Ou seja, “a literatura também estava sob suspeita e os pais e educadores deveriam procurar controlar as leituras das moças, recomendando obras edificantes ou, ao menos, inofensivas à moral e aos bons costumes”. (PINSKY, 2017, p. 610).

Nessa conjuntura de proibições, também existia certa falta de interação entre as alunas dos turnos da manhã e da tarde, no CIC, o que acabava influenciando nas questões curriculares, pois não existiam eventos que envolvessem as estudantes dos dois turnos e que pudessem promover troca de conhecimentos. Porém, havia o desejo na construção dessas amizades, tanto que Heloísa Câmara, que, como já mencionado, era uma das líderes do grupo da Carrocinha, relatou:

Um dia, nós começamos a fazer bilhetes para as meninas que tinham aula de manhã. “Se você senta nessa minha carteira, deixa um recadinho pra gente”. No final, minha filha, nós chegamos a conhecer essas meninas, fizemos uma reunião com elas, das sete da Carrocinha com as sete que sentavam cada uma na sua carteira. Daí, elas começaram a deixar lanche pra gente e a gente pra elas, porque a nossa carteira era uma mesinha assim (fez um gesto com as duas mãos, como se estivesse formando um quadrado) e tinha um buraco. As Irmãs nunca iam saber que tinha nada ali, porque elas não iam revistar. (Informação verbal)¹²⁹

Como é possível perceber, a limitação imposta às atitudes das alunas também estava ligada às suas relações pessoais. A pedagogia ali inserida parecia tentar reter esses envolvimento, talvez como uma forma de limitar também as trocas de informações, pois sabemos que quando os alunos interagem entre eles, é natural que as conversas enveredem por caminhos diversos; e como era intenção do colégio ter o controle sobre tudo que dizia respeito às meninas, uma maior interação entre elas não era coerente, principalmente entre as externas e as pensionistas, já que estas poderiam receber informações de fora – como o relato de uma festa, sobre as tendências da moda ou ligadas a alguma “descoberta” – algo que não era do agrado das Irmãs.

Inclusive, a vida das pensionistas era ainda mais observada de perto pelas freiras, pelo fato dessas alunas morarem no colégio, uma vez que eram internas. Como estavam sob a responsabilidade total das educadoras, essas estudantes eram

¹²⁹ Informação fornecida em entrevista concedida em 25/02/2020.

mais tolhidas em suas ações, até mesmo no que se referia à sua comunicação. Por isso Heloísa Câmara destacou que as ajudava “levando” os recados que elas enviavam para os que estavam fora, principalmente os namorados, pois as meninas “não tinham como escrever” cartas, bilhetes. Heloísa mencionou que para ajudá-las ainda mais, incrementava a mensagem, dizendo que a interna tinha também mandado um beijo, mesmo que a emissora do recado não tivesse dito isso.

Conforme as ex-alunas, faltava ainda uma dinamicidade maior na proposta metodológica de ensino, uma vez que “a maioria das matérias implicava memorização” (SOARES, 2013, p. 80), não existindo algo criativo ou novo para estimular o estudo. Tereza Câmara afirmou que a biblioteca existia, mas que as alunas nunca andavam lá, e criticou: “Nunca deram essa sugestão: vamos fazer um trabalho em conjunto, vamos pra biblioteca! Nunca” (informação verbal)¹³⁰.

Ainda ressaltando a questão curricular e aquilo que era proibido às alunas, é de suma importância reconhecer como todo esse contexto abrangia as órfãs, uma vez que as informações transmitidas até aqui destacaram o dia a dia das pagantes, fossem elas externas ou pensionistas. Mas no que tange às órfãs, surgiu-nos o questionamento: essas alunas tinham o mesmo ensino das pagantes?

O currículo oficial contido na secretaria do colégio – e já apresentado neste capítulo – não especifica se as disciplinas ali inseridas eram destinadas apenas a um grupo de alunas. Conforme o documento, as disciplinas faziam parte da grade curricular do colégio, sem distinções. Desta forma, sentimos a necessidade de questionar às alunas quanto a isso, por meio das entrevistas, principalmente pelo fato de todas elas terem mencionado que o “lado” das órfãs era diferente, o que nos fez reconhecer – e posteriormente confirmar – que as órfãs não assistiam aula na mesma sala das pagantes.

Primeiro, é necessário abordar essa circunstância da separação das alunas de maneira mais detalhada. Havia, de fato, uma divisão. As órfãs viviam em um espaço separado, na lateral do colégio – do lado que hoje é a Rua 25 de Março – enquanto as alunas pagantes ocupavam todo o restante da escola. Por esse motivo, não existia quase interação entre esses dois públicos. Até mesmo nos momentos das refeições, as alunas (pagantes e do orfanato) não ficavam juntas, o que também não acontecia na hora do recreio. As órfãs tinham seu espaço com alguns brinquedos,

¹³⁰ Informação fornecida em entrevista concedida em 02/03/2020.

como bonecas e jogo de damas, por exemplo (para as crianças) e quadra de vôlei (para as adolescentes). Enquanto isso, as pagantes também possuíam seu lugar de entretenimento, mas este continha um parquinho, além dos itens citados no espaço destinado às órfãs. Alzira Oliveira, ex-aluna do orfanato, destacou que aos sábados, quando as externas não estavam no colégio, as freiras levavam as órfãs para brincarem nesse parque, o que ratifica o objetivo do colégio em separar os dois grupos.

É perceptível que havia um interesse das freiras em distanciar as meninas, como se existisse um receio de que uma possível interação entre elas ocasionasse revelações sobre as profundas diferenças ali presentes. Durante as entrevistas, por exemplo, questionei a todas as alunas pagantes se elas viam funcionários realizando a limpeza do colégio, na época. Nenhuma delas lembrou de ter visto. Mas todas afirmaram que a escola era muito bem cuidada e limpa. Esse talvez fosse o maior motivo do distanciamento imposto pelo colégio, pois sendo o recreio ou o horário das refeições – neste caso, no internato – momentos de interação, obviamente que a labuta destinada às órfãs – como já apresentado em capítulo anterior – seria assunto em pauta e, muito provavelmente, causaria espanto e até mesmo indignação nas alunas pensionistas e externas.

Contudo, em relação ao conhecimento intelectual, mesmo assistindo aula em salas diferentes – apesar de cursarem a mesma série – órfãs e pagantes recebiam os mesmos conteúdos, no que tange às disciplinas. Ao serem questionadas sobre quais disciplinas estudavam nesse período, todas elas mencionaram as mesmas, e conforme o que consta no currículo. Fátima Maciel ainda salientou que embora existisse uma divisão física, no espaço das órfãs também havia biblioteca, e caso fosse do interesse das alunas, elas poderiam pegar qualquer livro lá.

No entanto, a divisão existia e gerava questionamentos entre as alunas externas, que não entendiam o porquê daquelas meninas “do uniforme diferente” – conforme palavras de Heloísa Câmara – não poderem assistir aula com elas, as pagantes. Heloísa ainda relembrou:

Mas as Irmãs faziam assim, à medida que elas iam progredindo, as boas estudantes, elas botavam pra estudar junto com as outras (as outras, no caso, eram as pagantes). É tanto que com muitas órfãs, eu não tinha contato, eu

tinha contato com as que frequentavam a minha sala. Aquilo me chocava muito. (Informação verbal)¹³¹

Porém, as aulas eram iguais, sendo repassado às alunas do orfanato também o conhecimento ligado ao piano, instrumento que, conforme já mencionado, fazia parte do universo feminino, pois saber tocar piano era uma qualidade importante para a imagem da mulher, tendo em vista sua vida social, principalmente depois de casada. Afinal, desde o século XIX, “a mulher procurava aperfeiçoar os dotes artísticos e físicos para valer mais no mercado matrimonial” (PRIORE, 2014, p. 45). Sobre este estudo do piano no orfanato, Fátima Maciel revelou: “Eu não estudava porque não gostava e nem queria. Mas quem tinha interesse, podia estudar, porque tinha uma Irmã, a Irmã Rosália, que era quem ensinava” (informação verbal)¹³². Segundo a ex-aluna, essa Irmã ensinava tanto piano, quanto canto.

É preciso destacar que a escola “deve prover um ambiente de integração social” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 46), exatamente para que não se criem diferenças, não existam divisões, para que a consciência de uma sociedade mais igualitária possa ser desenvolvida. Nesse aspecto, embora o ensino do CIC fosse o mesmo para todas as alunas, incluindo a formação moral, religiosa e ligada às artes, a separação das camadas sociais era evidente. O muro que separava órfãs e pagantes deixava claro que o tratamento diferente destinado a esses grupos definia o lugar de cada aluna na sociedade.

Entretanto, apesar desse contexto, é preciso destacar o valor educacional do Colégio da Imaculada Conceição, no sentido de atender às necessidades intelectuais de uma sociedade que possuía um público menos favorecido financeiramente, o qual abrangia famílias com filhas em idade escolar e que não teriam certas oportunidades de estudo que tiveram no CIC. A escritora Rachel de Queiróz, no livro *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse* (1999, p. 163), ao falar sobre o colégio, ressaltou: “Com ele, democratizou-se o ensino das moças, pois até então, só fazendeiro rico podia pôr mestra em casa para ensinar às filhas a leitura, a doutrina, o francês e o bordado. E até o piano”.

Com base nisso, algumas alunas também destacaram que as internas, fossem pensionistas ou órfãs, ainda tinham um horário de estudo fora do turno das

¹³¹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

¹³² Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

aulas. Mas não era uma carga de conhecimento a mais fornecido a essas meninas, tratava-se apenas de um aprofundamento relacionado ao que elas tinham visto em sala de aula. Alzira Oliveira, por exemplo, ex-aluna do orfanato, tinha aula no turno da tarde, porém, de acordo com ela, durante o período da manhã, “depois do banho, tinha sala de estudo. E sempre uma freira acompanhando”, ela ainda complementou: “A gente passava uma hora fazendo as tarefas do dia anterior, das aulas (...)”. Além disso, a ex-aluna mencionou que ir para a sala de estudos era algo que ocorria todos os dias: “A gente não deixava de ir, não, mesmo sábado e domingo”. (Informação verbal)¹³³

Muito provavelmente, esse estudo era uma maneira a qual as freiras encontravam para que as alunas não ficassem ociosas. Como já mencionado, a responsabilidade das Irmãs sobre as alunas internas era dobrada, logo havia a necessidade de controlá-las integralmente, fossem pagantes ou não.

Todavia, nessa conjuntura, é necessário destacar duas freiras que, conforme os depoimentos das ex-alunas, possuíam pedagogias e mentalidades diferenciadas das outras Irmãs, o que interferia de forma significativa no aprendizado, nas relações sociais e nos afetos construídos. Essas freiras e suas trajetórias serão apresentadas a seguir.

5.2 Irmã Maria Montenegro e Irmã Elizabeth Silveira: um novo modo de educar

“Irmã Elisabeth e Irmã Maria Montenegro marcaram a vida do colégio” (informação verbal)¹³⁴. Com esta frase, a ex-aluna Adísia Sá iniciou sua fala sobre as freiras. Seu comentário chamou atenção, pois ela foi a segunda entrevistada para esta pesquisa e só ratificou o que a primeira entrevistada, a Irmã Rita de Cássia, já havia mencionado: “Aqui, havia duas Irmãs competentíssimas, verdadeiros gênios, e elas apareciam junto às alunas como pessoas extraordinárias” (informação verbal)¹³⁵.

Diante dessas abordagens, vi a necessidade de responder a esta pergunta: por que essas freiras foram tão marcantes? Com base nisso, o estudo ganhou também uma nova perspectiva, a de saber mais sobre essas educadoras, por meio das outras entrevistadas e dos livros que contam a história do colégio.

¹³³ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 12/05/2020.

¹³⁴ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07/01/2018.

¹³⁵ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 23/04/2018.

Sobre as freiras, é importante mencionar que ambas foram professoras do CIC na década de 1950. A Irmã Elisabeth Silveira ensinava – predominantemente – no curso normal, enquanto a Irmã Maria Montenegro era mais presente no científico. Conforme Elba Ramalho, “as duas estrelas eram a Irmã Maria e a Irmã Elisabeth. Grandes estrelas”. Sobre isso, a ex-aluna ainda destacou: “Até porque, elas tinham um nível cultural acima de todas as outras”, demonstrando que as freiras se sobressaíam das demais intelectualmente. (Informação verbal)¹³⁶

Desta forma, tendo em vista tal particularidade, essas Irmãs demonstraram um maior saber não apenas no que tange ao conhecimento científico das disciplinas, mas também à didática de suas aulas, ao valor dado às alunas, às leituras realizadas em sala e às reflexões dos textos bíblicos que, como já mencionado, não podiam ser lidos – antes delas serem professoras do colégio. Assim, é necessário apresentá-las.

Apesar de toda sua significativa trajetória no Colégio da Imaculada Conceição, não há muitas informações escritas sobre a Irmã Maria Montenegro, apenas alguns comentários contidos nos livros elaborados pelas ex-alunas. Assim, foi por meio deste material e, principalmente, das entrevistas concedidas pelas estudantes, que nos foi possível conhecer essa freira tão importante no desenvolvimento das metodologias pedagógicas inseridas no ensino do colégio.

De acordo com Soares (2013), a Irmã Maria, como era chamada pelas alunas, pertencia a uma tradicional família do Ceará. Com sua natureza dinâmica, desenvolveu experiências didáticas diferenciadas, principalmente em relação ao contato mais próximo com as estudantes, pois considerava isso importante. Embora tenha tido uma participação mais ativa no científico, ela não deixou de contribuir no curso normal. Além disso, de 1969 a 1976, a Irmã Maria tornou-se Superiora do colégio, mas apesar dessa função de diretora, ela escolheu ensinar a disciplina de Religião para as turmas da 7ª e 8ª séries, o que demonstrava seu interesse constante em estar presente no aprendizado das alunas.

A afirmação supracitada tem sua base também nas ações da freira, quando professora da instituição, durante a década de 50. Neste período, o colégio possuía Grêmios e vários grupos estudantis, dentre eles, a Juventude Estudantil Católica - JEC, já mencionada nesta pesquisa, e que era um grupo conduzido justamente pela Irmã Maria Montenegro. Conforme os estatutos da Ação Católica Brasileira-ACB, a JEC foi

¹³⁶ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 10/02/2020.

um grupo de grande visibilidade na década de 1950, que possuía um cunho social e tinha por objetivo “restaurar o Reino de Deus no meio estudantil, isto é, ajudar os estudantes a compreenderem e a viverem intensamente seu dever de estado”. (SECRETARIADO ..., 1956, p. 31).

Tratava-se, portanto, de um grupo que agia em âmbito nacional, e que apesar de estar vinculado à hierarquia da Igreja Católica, tinha alguma autonomia para desenvolver ações, promover eventos, captar participantes e escolher os temas das suas abordagens, o que dava certa liberdade aos seus membros, compostos não apenas por religiosos, mas também por pessoas leigas. Contudo, justamente por essa ação mais livre, quando os jecistas – como eram chamados – começaram a ter ideias mais inovadoras, passaram a receber críticas de diversos setores da Igreja, o que culminou na crise do movimento em 1958 e, posteriormente, no seu fim, em 1966.

Entretanto, em toda a década de 1950, a JEC fez-se presente e, como mencionado, também tinha suas ações desenvolvidas no Colégio da Imaculada Conceição, sob o comando da Irmã Maria Montenegro. Todavia, é importante destacar que participar da JEC não era ação obrigatória do currículo do colégio, como se fosse uma disciplina de conteúdos; participavam as estudantes que optassem por isso, tanto que as reuniões aconteciam numa das salas de aula, mas em outro turno, que não era o das aulas obrigatórias.

Na JEC, havia debates diversos, que enveredavam, também, para as questões políticas, permitindo aos que estavam à frente da orientação darem mais liberdade aos membros, para que estes pudessem interagir e discutir o que estava sendo proposto. Isso era exatamente o que fazia a Irmã Maria Montenegro, uma vez que a freira realizava um trabalho diferenciado de leitura da Bíblia que, naquele período, como já citado, não era um hábito muito estimulado. Contudo, nas reuniões da JEC, existia não apenas a leitura, mas a interpretação do texto bíblico.

A ex-aluna Maria Luíza Coelho afirmou que nas reuniões, as estudantes discutiam a religião, e quando questionada como isso ocorria, explicou: “Coisas muito práticas, sabe? A Irmã Maria colocava, assim, as questões, a partir de um contexto qualquer, colocava as questões de maneira muito objetiva” (informação verbal)¹³⁷. Conforme a ex-aluna, a Irmã Maria apresentava os textos sem contextualizá-los dentro de uma atmosfera de terror, como era habitual no colégio que Maria Luíza havia

¹³⁷ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 28/02/2020.

estudado anteriormente. Ou seja, no Imaculada, a freira não associava as palavras bíblicas à mentalidade na qual tudo era pecado e motivo para se ir ao inferno. De acordo com Maria Luíza Coelho:

A gente discutia o evangelho, principalmente as coisas do Novo Testamento. Essas coisas desse Deus mais amoroso, mais bondoso... Porque o Deus do Antigo Testamento... Eu não acredito naquilo de jeito nenhum! Um Deus vingativo, cruel, sanguinário? Deus me livre! (Informação verbal)¹³⁸

Conforme a ex-aluna, a freira não só estimulava as discussões, como também a interação entre as estudantes: “Se alguém perguntasse alguma coisa, ela dizia assim: ‘Explique’. E outra aluna explicava. Era muito interessante”. Na fala da ex-aluna, é possível identificar a percepção de que a Irmã Maria Montenegro estimulava o debate: “A Irmã Maria era um negócio, assim, superinteressante, sabe? Porque a gente raciocinava sobre as coisas, a gente podia contestar, porque a gente tava ali discutindo. Ela entendia perfeitamente”. (Informação verbal)¹³⁹

Conseguimos, desta forma, reconhecer que além da leitura da Bíblia, havia também uma análise do seu texto, algo inovador para o período. É importante salientar, ainda, que o que ocorria nas reuniões da JEC não acontecia no estudo religioso das aulas convencionais, já que as outras ex-alunas – que não participavam da JEC – foram categóricas ao afirmarem a proibição relacionada à leitura do texto bíblico. Elba Ramalho destacou que a JEC era um movimento crítico e endossou:

Eu acho que essa era uma coisa muito importante, essas associações que eram lideradas pela Igreja mais avançada, e que essas organizações, elas vieram trazer pessoas muito esclarecidas, que lutaram contra a ditadura e seguiram um percurso, assim, de luta por direitos. (Informação verbal)¹⁴⁰

De fato, entre os jecistas, existiam aqueles definidos como militantes, estes possuíam uma maior consciência da sua responsabilidade social e despertaram para os problemas existentes, o que proporcionou ações mais intensas por parte deles. Esses fatos ocorreram porque havia uma maior liberdade nas reuniões da JEC e estas não eram “fiscalizadas” pela hierarquia eclesiástica. Assim, temas como o papel do jovem, no que tange às mudanças sociais, suas responsabilidades no contexto

¹³⁸ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 28/02/2020.

¹³⁹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 28/02/2020.

¹⁴⁰ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 10/02/2020.

educacional e atitudes ligadas à política estavam sempre em pauta, provocando debates que fugiam dos temas mais propostos pela Igreja.

No Imaculada, a Irmã Maria Montenegro não apenas se tornou um aporte significativo nessas reuniões da JEC, em relação ao aprofundamento de ideias e ações, como também estimulou o olhar para as populações menos assistidas financeiramente, até porque assistir aos pobres era o objetivo maior da Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, e a ação de promover atividades que envolvessem os mais carentes economicamente deveria existir.

Sobre isso, a ex-aluna Adísia Sá informou: “A Irmã Maria nos levava para visitar os bairros, os subúrbios, nós íamos visitar. E sempre levávamos um presente, algum boneco, alguma brincadeira (...)” Segundo a ex-aluna, os brinquedos eram destinados às crianças. Adísia destacou, mais de uma vez, que havia intensa preocupação da Irmã Maria Montenegro em incutir nas estudantes a percepção de que não deveriam existir diferenças. A ex-aluna ressaltou: “Nada de nos isolarmos. Ela criou muito a consciência da igualdade”¹⁴¹. (Informação verbal)¹⁴²

Como professora, a freira era exigente, e segundo a ex-aluna Heloísa Câmara, “na pedagogia da Irmã Maria Montenegro era dez ou zero”. Contudo, esta não era uma atitude vista de forma crítica pelas alunas, pois elas reconheciam nesse tipo de ação o nível intelectual mais elevado da freira docente e creditavam a essa circunstância o fato de a Irmã agir assim.

A fama de “gênio” da freira foi destacada por todas as alunas entrevistadas e que não faziam parte do orfanato, sendo lembrada também sua gestão, anos depois, como diretora do CIC, com a mesma admiração. A Irmã Rita de Cássia, que foi aluna na década de 1950 e quando já era freira recebeu o convite para dirigir o colégio, em 2001, lembrou algo que não consta nas informações oficiais:

Eu já tinha sido convidada a ser diretora do colégio em 1975, mas naquele tempo, a Irmã Maria era a diretora aqui, e ela era queridíssima, queridíssima, queridíssima! Eu não me assemelhava a ela em nada, quanto à capacidade intelectual, organizativa e tudo mais. Daí, eu não aceitei. (Informação verbal)¹⁴³

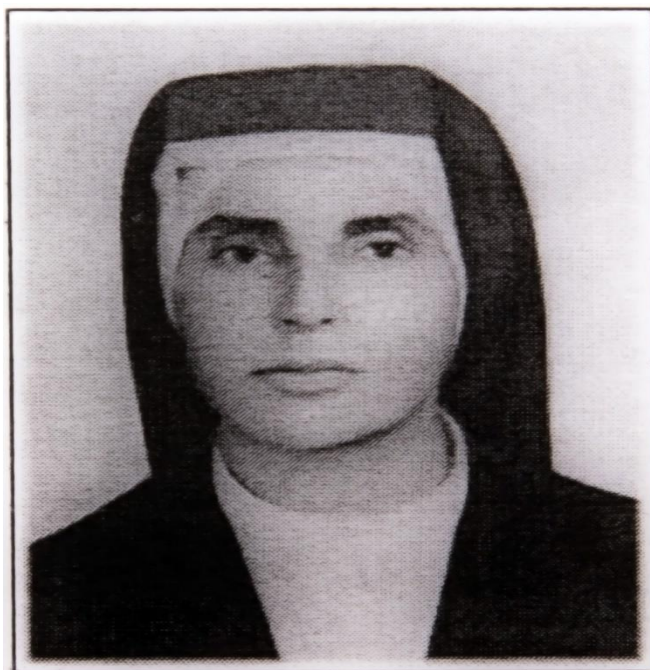
¹⁴¹ Conforme Soares (2013), quando a Irmã Maria tornou-se diretora do colégio, ainda continuou difundindo suas ideias voltadas para a educação dos menos favorecidos, e criou uma Escola Experimental, cujo objetivo era atender às crianças pobres do entorno do colégio, fornecendo “ensino do jardim à 4ª série” (p.64).

¹⁴² Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07/01/2020.

¹⁴³ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 23/04/2018.

Dinâmica, inteligente, engajada e risonha são apenas alguns dos adjetivos usados pelas alunas para definirem a Irmã Maria que, de acordo com elas, também era diferente de muitas freiras, não somente pela sua inteligência elevada, mas também por ser mais próxima das estudantes, desmitificando a ideia de que o professorado precisava ser distante, austero e impor medo.

Figura 12 – Irmã Maria Montenegro



Fonte: acervo pessoal da ex-aluna Heloísa Câmara

Entretanto, a Irmã Maria Montenegro não foi a única freira que se diferenciou, na década de 1950, dentro daquele contexto. Houve, também, a Irmã Elisabeth Silveira, cuja história no colégio é bastante longa.

Por sua trajetória marcante no Colégio da Imaculada Conceição, tornou-se mais acessível conhecer a história da Irmã Elisabeth, tendo em vista que mesmo quando parou de exercer sua função de professora e, posteriormente, de diretora, a freira permaneceu no colégio desenvolvendo inúmeras atividades, o que lhe rendeu homenagens diversas manifestadas, principalmente, em livros escritos por ex-alunos e alunas. Assim, esse material impresso e os depoimentos fornecidos pelas estudantes da década de 1950, durante as entrevistas, proporcionaram-nos o conhecimento de informações relevantes. Mas quem foi essa freira e qual sua contribuição diferenciada para o colégio?

A Irmã Elisabeth nasceu Maria José Bastos Silveira, entretanto, ao tornar-se freira, passou a chamar-se Elisabeth. Ela foi aluna do Colégio da Imaculada Conceição e terminou seus estudos em 1937, adquirindo o diploma de professora primária. Formada, passou a ensinar Português, em Pacoti, no Patronato Maria Imaculada (1938-1942), e, posteriormente, na mesma cidade, no Grupo Escolar Menezes Pimentel (1939-1942). Tornou-se freira em 1943, sendo designada, em 1944, pela Congregação das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, para o Colégio da Imaculada Conceição, com o objetivo de educar as jovens de Fortaleza. Nesse momento, começou sua história ininterrupta com o Imaculada (SOARES, 2000). De acordo com a ex-aluna Adísia Sá, a “Irmã Elisabeth era todo tipo de liderança”, principalmente a intelectual. Conforme a estudante:

Ela foi uma mulher fantástica, uma mulher brilhante, uma mulher fora de série. Gostava muito de Irmã Elisabeth. Muito correta, muito direita. Não queria saber se eu era filha de pobre ou filha de rico. Porque havia algumas freirinhas... Bobagem delas, né? Mas o colégio foi muito bom no meu caráter. (Informação verbal)¹⁴⁴

Adísia abordou a questão das diferenças, pois como já mencionado nesta pesquisa, algumas atitudes das freiras na década de 1950, conforme os depoimentos das ex-alunas, deixava evidente o tratamento diferenciado que existia em relação às estudantes abastadas. Porém, segundo Adísia, tanto a Irmã Elisabeth quanto a Irmã Maria Montenegro agiam de outra forma: “Havia diferença. Mas depois, com a Irmã Elisabeth e a Irmã Maria Montenegro, isso acabou definitivamente. Não havia mais distinção”.

Corroborando com as afirmações de Adísia Sá, a Irmã Rita de Cássia mencionou que a Irmã Elisabeth valorizava os dons intelectuais das alunas, independentemente de elas serem pagantes ou estudantes gratuitas¹⁴⁵. Sendo assim, uma de suas maiores “missões” era a de descobrir talentos:

A Irmã Elizabeth Silveira era caçadora de dons. Quando ela sabia que uma menina tinha dons intelectuais, ela investia, até conseguir tudo que ela

¹⁴⁴ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07/01/2020.

¹⁴⁵ De acordo com a Irmã, não era apenas no orfanato que estudavam alunas não pagantes. Ela, por exemplo, como já destacado em outro capítulo, estudava no colégio com bolsa, assim como outras meninas. A esse tipo de aluna chamavam estudante gratuita. Porém, segundo a freira, não havia como as alunas saberem, no colégio, quem pagava mensalidade ou não, porque isso não era exposto pelas Irmãs. As estudantes tinham essas informações somente em relação às alunas do orfanato.

desejava. A Irmã Elisabeth ia dando responsabilidades... Responsabilidade sobre o jornalzinho do colégio... Ela suscitava a gente e, tendo talento, ela dava a mão até o fim. (Informação verbal).¹⁴⁶

Dentro desse contexto, é importante mencionar que a Irmã Elisabeth sabia valorizar esses talentos intelectuais porque sua essência naturalmente estudiosa reconhecia a necessidade de formar gerações aptas ao conhecimento e desejosas do saber. Formada no Curso Superior de Letras Neolatinas da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, em 1950, e no Curso Superior de Orientação Educacional, pela mesma instituição, em 1961, a freira ainda aprofundou seus estudos na França, no Institut Catholique de Paris, em 1962, para aprimorar seu francês. (SAMPAIO, 2013).

Inclusive, quando ministrava aulas no curso científico, na década de 1950, diferente do que ocorria fora dos seus domínios, a irmã Elisabeth apresentou variados clássicos da literatura para suas turmas, conforme nos contou a ex-aluna Elba Ramalho, que começou a fazer o científico e somente no segundo ano resolveu mudar para o normal: “A gente lia literatura... Flaubert... Aqueles romancistas... Victor Hugo... Tudo com a Irmã Elisabeth, no primeiro científico”.

A afirmação da ex-aluna nos impele a reconhecer que essa prática da leitura diversificada ocorria nas aulas do científico, porque eram ministradas pela Irmã Elisabeth. A ex-aluna Heloísa Câmara, por exemplo, que sempre foi aluna do curso normal, não lembra dessa permissão, e destacou:

Nós tínhamos um livro muito bom que se chamava *Crestomatia*. Era um livro que tinha contos, sonetos... Tinha tudo. Era um livro assim grosso. Era o que nós estudávamos, essa *Crestomatia*. [...] E nós tínhamos *A História Sagrada* [...], que eram os evangelhos, a passagem de Cristo. Mas eram só evangelhos. (Informação verbal)¹⁴⁷

Segundo ela, não havia estímulo para a literatura. Sendo assim, podemos inferir, ainda, que era a leitura dos romances que parecia ser o grande problema, pois não podemos esquecer que o *Cântico dos Cânticos* era proibido, mesmo se tratando de um texto bíblico, justamente por ser um romance, embora celeste.

Em suas aulas, a Irmã Elisabeth estimulava, principalmente, a criatividade das alunas. De acordo com a Irmã Rita de Cássia, a freira queria que as estudantes

¹⁴⁶ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 23/04/2018.

¹⁴⁷ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 25/02/2020.

pensassem e não respondessem apenas o básico ou o que já era esperado. Ainda conforme a ex-aluna, a Irmã Elisabeth gostava de desenvolver as habilidades das estudantes “mais fracas”, segundo suas palavras. Questionada sobre o que ela queria dizer com a expressão “mais fracas”, a Irmã destacou ser em relação ao status social ou econômico. Conforme a freira, se a Irmã Elisabeth percebesse que a aluna gratuita tinha potencial, fazia o possível para desenvolver seu talento, explorando essa capacidade da aluna.

No livro *Irmã Elisabeth – Sabedoria e Plenitude: 70 anos de vida religiosa* (2013), com organização de Ana Maria Pinto Sampaio, há uma reportagem feita pelo jornal Diário do Nordeste¹⁴⁸, em 2020, cujo título é “Irmã Elisabeth: valores eternos”. Na matéria, a freira destacou como sempre viu o processo de educar das escolas confessionais:

A forma de educar dos colégios religiosos do passado, de hoje e de sempre caracteriza-se pela busca da vivência de valores eternos, perseguindo a utopia de formar o ser humano com desenvolvimento integral de suas potencialidades, num ambiente de ordem, de beleza, de harmonia e de amor. (SAMPAIO, 2013, p. 24).

Com isso, identificamos que a Irmã construía sua pedagogia na intenção de desenvolver as aptidões das alunas, reconhecendo as características mais valiosas de cada e lapidando seus talentos. Com seu vasto conhecimento intelectual, a freira tinha consciência das muitas perspectivas que envolvem o processo educacional:

Desde o início da história da educação religiosa nos colégios do Brasil, a Igreja contou com educadores exercendo larga e profunda influência na evolução dinâmica do projeto cristão. O como educar, no entanto, não é um problema isolado. Sempre reflete uma prática condicionante dos valores sociopolíticos, econômicos-culturais, ético-religiosos que atravessa a história de um país. Não é fácil atualizar o eterno. (SAMPAIO, 2013, p. 24 apud DIÁRIO DO NORDESTE, 2008, p. 07).

Por isso, a Irmã olhava de forma mais observadora para as particularidades de cada estudante, independentemente de sua condição social, naquele determinado

¹⁴⁸ O jornal não disponibiliza essa matéria de forma virtual, e devido à pandemia, não me foi possível visitar pessoalmente o Sistema Verdes Mares para ter acesso ao texto. Assim, ele está disponibilizado conforme apresentado no livro *Irmã Elisabeth – Sabedoria e Plenitude: 70 anos de vida religiosa*, no anexo 02.

espaço. Para ela, o que estava em pauta era o valor da aluna. Segundo a freira, havia algumas companheiras de hábito que, assim como ela, também reconheciam a necessidade de educar com ênfase nas formas mais humanistas. Ainda na reportagem, ela mencionou: “Pelos galerias do nosso colégio, vi mulheres extraordinárias que faziam passar o amor e a compaixão de Deus pelas frestas do regulamento austero”. (SAMPAIO, 2013, p. 24 apud DIÁRIO DO NORDESTE, 2008, p. 07).

De 1956 a 1964, a Irmã Elisabeth também colaborou com a JEC, que, como já mencionado, era dirigida pela Irmã Maria Montenegro. Sobre as intervenções e os debates religiosos que ocorriam no grupo, ela escreveu: “E, naquelas décadas de 50 e 60, começa a colheita de flores e frutos, numa plenitude que parece iniciada” (COLÉGIO ..., 1999, p. 72).

Os valores religiosos, obviamente, eram o maior foco do colégio, e a Irmã Elisabeth acreditava que uma pessoa correta era aquela cujo caráter fosse verdadeiramente moldado em uma formação cristã. Entretanto, para ela, o aspecto humanista deveria não apenas reconhecer a teoria, mas também a prática, por isso incentivava as atividades curriculares que estavam associadas aos eventos que assistiam aos idosos pobres. Nesse contexto, podemos identificar no livro *80 Anos: é bom que isto aconteça...*, um fragmento de um recado da Irmã Elisabeth enviado a uma aluna que estava deixando o colégio, em 1959:

Você vai embora? Vai totalmente? Não creio. Seus deveres de “Luíza” aqui a esperam, todos os meses. É um apelo de amizade. É uma pancadinha na porta do coração. Abra... E aqui volte, muitas vezes, para encontrar o que você não deve perder. (SOARES, 2000, p. 53).

É importante destacar que nas entrevistas das alunas, houve quem relatasse não ter um bom relacionamento com a Irmã Elisabeth, à época; por exemplo, a ex-aluna Tereza Câmara. Entretanto, as qualidades da freira não deixaram de ser destacadas pela estudante: “Ela era queridíssima no colégio, era como se fosse um ídolo. Até morrer, ela foi essa pessoa”. (Informação verbal)¹⁴⁹

Reconhecer talentos, engajar-se em atividades que aprimorassem o conhecimento de suas alunas, fornecer leituras necessárias para o desenvolvimento intelectual das meninas e despertar o sentimento humanista nas estudantes eram

¹⁴⁹ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 02/03/2020.

apenas algumas características dessa freira que inseriu um novo modo de ensinar no colégio, assim como a Irmã Maria Montenegro. De acordo com a ex-aluna Adísia Sá, “Irmã Elisabeth Silveira e Irmã Maria Montenegro foram as grandes educadoras do colégio”. Ela ainda endossou: “Quem passou por elas, nunca esqueceu” (informação verbal)¹⁵⁰.

Figura 13 – Irmã Elisabeth Silveira



Fonte: COLÉGIO ..., 1990, p. 03.

Todavia, é essencial destacar que, nessa conjuntura, ambas as Irmãs, ao que tudo indica, não faziam parte do corpo docente do orfanato. Essa suposição existe pelo fato de as duas órfãs entrevistadas para esta pesquisa não lembrarem das freiras. A ex-aluna Alzira Oliveira, estudante do orfanato, comentou, ainda, que havia freiras que se dedicavam mais às órfãs e outras às pensionistas e externas, o que nos faz supor que a Irmã Maria e a Irmã Elisabeth, provavelmente, não eram designadas para atender àquele grupo menos favorecido economicamente. Outra questão importante é que Maria Luiza Coelho, ex-aluna participante da JEC, disse não lembrar da presença das órfãs nas reuniões. A Irmã Rita de Cássia não participava da JEC, mas ratificou o comentário de Maria Luiza, ao mencionar não possuir lembrança da participação das órfãs no grupo. A freira ainda salientou que a JEC formava pessoas críticas e que esse grupo do CIC estimulava o pensar.

¹⁵⁰ Informação fornecida em entrevista concedida no dia 07/01/2020.

Com base nessas informações, é coerente refletir sobre a ausência das órfãs na JEC, bem como a das Irmãs Maria e Elisabeth no orfanato. Diante do espírito mais crítico que o movimento e as freiras acabavam desenvolvendo, é possível afirmar que o acesso das órfãs às ideias contidas nas reuniões da JEC e às leituras estimuladas pelas freiras não seria interessante para a conjuntura na qual elas (órfãs) estavam inseridas. O público do orfanato era formado por meninas pobres, mas elas não eram alheias e nem limitadas intelectualmente, sendo assim, colocá-las diante de um conhecimento mais esclarecedor poderia despertá-las para o que não era adequado ver.

Desta forma, com as alunas do orfanato, acabava ocorrendo de maneira mais incisiva certa “castração” intelectual, fazendo jus à mentalidade tão difundida em épocas anteriores – e até mesmo na década de 1950 – de que era preciso instruir as meninas apenas com o necessário. Ou seja, “formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe”. (PERROT, 2008, p. 93).

Obviamente, não há como desconsiderar que “no campo da educação feminina, foi significativo e pioneiro o trabalho realizado pelas educadoras religiosas” (DOCUMENTOS ..., 2003, p. 24) não apenas das congregações vicentinas, mas também de muitas outras, e que o Colégio da Imaculada Conceição exerceu um papel social importante, ao educar e assistir a muitas meninas pobres, que não teriam condições de ter uma educação de qualidade ou até mesmo moradia, fatos que poderiam levá-las por caminhos difíceis.

Porém, não há como omitir as diferenças existentes nesse processo educativo. Havia um cuidado com as órfãs, mas existiam também para elas exigências que não eram designadas às outras alunas. Havia o que era proibido a todas, mas o que era permitido, muitas vezes, estava somente destinado às estudantes do outro lado, o das pagantes, fossem elas externas ou internas.

As Irmãs Maria Montenegro e Elisabeth Silveira despertavam a criticidade das alunas e demonstravam interesse pelo desenvolvimento intelectual delas. A Irmã Maria, principalmente nas reuniões da JEC, construía um saber diversificado em interpretações, o que cativava às estudantes, fazendo surgir um conhecimento diferenciado, que, muitas vezes, ia de encontro às normas fixadas pela moral determinada pelo colégio, já que as análises bíblicas da freira e os debates das reuniões promoviam reflexões que despertavam as alunas para os problemas do mundo e suas inquietudes.

Cultivando as mesmas crenças pedagógicas da Irmã Maria, a Irmã Elisabeth aplicava suas aptidões intelectuais no reconhecimento dos valores das estudantes, identificando seus atributos e estimulando-os. Ambas sendo freiras progressistas, desenvolviam um trabalho educacional não apenas voltado para o enriquecimento intelectual das alunas, mas também dos seus aspectos humanistas, pois reconheciam a necessidade de se aplicar uma pedagogia que atendesse a qualquer público.

Entretanto, mesmo dispostas a transformar alguns conceitos e a exercer uma prática educativa preocupada em realmente formar as pessoas em todos os aspectos, as freiras não participavam do cotidiano educacional do orfanato, demonstrando que quando as duas começaram a firmar seu trabalho no CIC, a falta de interesse do colégio em desenvolver também as muitas habilidades das alunas órfãs era evidente, como se na escola existisse apenas um grupo de alunas, o das pagantes, e somente a elas coubessem determinados direitos. Já os deveres, estes eram rigidamente cobrados no orfanato.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação feminina, a imposição de valores morais, o ensino religioso, as exigências históricas atribuídas à mulher e a mentalidade social de uma época foram algumas temáticas desenvolvidas neste estudo, que teve como foco para essas abordagens uma escola centenária e confessional, o Colégio da Imaculada Conceição, em Fortaleza.

Ao contextualizar a pesquisa no recorte temporal da década de 1950, foi necessário, antes, regressar ao século XIX – período de fundação do CIC – para compreender como determinados fatos históricos dessa época interferiram na formulação de conceitos, modos de vida, e como tudo isso difundiu e estratificou uma mentalidade que subjugava a mulher, coibindo seus anseios e atitudes.

Em uma Fortaleza influenciada pelos padrões europeus parisienses, que imitava a França na arquitetura, moda e nos valores, as Irmãs da Congregação das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo desembarcaram na capital cearense para formar e moldar a educação feminina na cidade, conforme as regras e crenças da fé católica, e embasadas nos modelos impostos por uma época que atribuía à mulher de forma predominante apenas as funções de casar e procriar.

As vicentinas tinham a missão de atender às meninas órfãs da cidade, contudo, por fornecer um ensino de qualidade, a educação do CIC começou a ser conhecida também pela população abastada, que passou a exigir a presença de suas filhas na instituição. Tendo em vista este fato e, principalmente, o desejo da Igreja em monopolizar a evangelização local, “abrir as portas” para a elite cearense garantiria à Igreja o apoio das classes mais abastadas da época, e foi isto que o Imaculada fez, ou seja, passou a aceitar, também, a população endinheirada. O momento exato em que tal circunstância ocorreu não fica claro na documentação escassa que existe no CIC – é importante destacar que o fato de o colégio pouco preservar sua memória em documentos impossibilitou a descoberta ou mesmo a comprovação de algumas informações, sendo estas explicitadas somente pelos depoimentos das ex-alunas.

Porém, no período abordado nesta pesquisa, a década de 50, já encontramos um colégio onde a elite do Ceará – e de outras regiões – era o público que predominava nos corredores da escola, o que gerava credibilidade para o CIC, tornando-o um dos colégios mais procurados pelas altas camadas da sociedade.

Entretanto, apesar da presença das filhas de famílias ilustres, o colégio ainda matinha o atendimento às classes menos favorecidas economicamente, preservando o orfanato. Por isso, o principal objetivo desta tese embasou-se no questionamento se havia ou não diferenças no tratamento destinado a estes dois grupos de alunas compostos por uma elite e pelas meninas órfãs, ressaltando não apenas o ensino das disciplinas, mas também o cotidiano nas dependências do colégio.

Apesar de construir uma pedagogia educacional conforme os valores da congregação de Vicente de Paulo e Luísa de Marillac, que embasaram suas ações cristãs no favorecimento aos pobres, o Colégio da Imaculada Conceição, na década de 1950, segregava o orfanato e blindava, de muitas maneiras, a interação entre as alunas órfãs e pagantes. Objetivando manter uma imagem de colégio destinado à elite e apto a educar àquelas que tinham elevada condição econômica, a escola acabava limitando o espaço destinado às órfãs, não apenas em relação ao aspecto físico do colégio, mas também no que tange à interação das meninas com as estudantes da elite, já que as órfãs eram internas e tinham pouco contato com as pagantes.

Distanciar em um internato, era, inclusive, uma forma de dominar não apenas as ações, mas também os ideais e possíveis questionamentos dos que ali viviam, uma vez que “a barreira que as instituições totais colocam entre o internado e o mundo externo assinala a primeira mutilação do eu” (GOFFMAN, 1961, p. 24). Assim, órfãs e pensionistas eram tolhidas em suas ações e, em muitos momentos, na sua intimidade, cabendo a elas somente o cumprimento das regras impostas. Entretanto, em relação às órfãs, havia ainda a imposição de deveres, tarefas a serem cumpridas.

A falta de conhecimento das alunas pagantes externas sobre a limpeza do colégio, no sentido de saberem quem executava essa ação, tendo em vista que a escola apresentava uma higiene impecável, levou esta pesquisa a resgatar na memória das órfãs informações que pudessem esclarecer como o colégio era tão limpo se, conforme as ex-alunas pagantes, ele era habitado apenas pelas freiras e as estudantes internas. As órfãs, com a naturalidade de quem reconhece o lugar social imposto a uma moça pobre, à época, responderam que o trabalho doméstico era totalmente realizado por elas, tanto em relação à higiene do colégio quanto aos afazeres da cozinha e lavanderia, pois eram as órfãs que lavavam e engomavam as roupas das pensionistas e freiras.

Logo, reconhecemos que o trabalho executado pelas alunas do orfanato era a moeda de troca que as meninas deveriam oferecer, para obterem a educação privilegiada e o acolhimento das Irmãs; e, apesar dessa relação ser velada, era compreendida por todos, principalmente pelas órfãs e suas famílias.

Na verdade, era como se houvesse uma consciência coletiva de que a moça pobre deveria saber executar tarefas domésticas, pois estas poderiam ser úteis para a sua sobrevivência futura. Rachel de Queiroz, em *As Três Marias*, obra já citada nesta pesquisa, destaca que a amizade entre duas personagens, Hozana (do orfanato) e Maria José (aluna pagante) havia sido rompida pela Irmã Germana (outra personagem), já que órfãs e pensionistas não podiam ter aproximação, e, em vista desses fatos, Hosana fora enviada a Baturité, para “bordar o enxoval de uma noiva rica”. (QUEIROZ, 1973, p. 19).

A abordagem da autora apenas endossa o que os depoimentos das ex-alunas já demonstraram, que as distinções sociais eram evidentes, havendo uma seletividade no colégio, pois apesar de as alunas do orfanato receberem a mesma educação das pagantes, o destino das órfãs era decidido pelas freiras, e estas poderiam agir como quisessem, inclusive, disponibilizando o trabalho das estudantes – fosse ele doméstico, de costura ou bordados – para outras pessoas.

Neste estudo, foi possível reconhecer que a educação de qualidade era oferecida aos dois públicos, pagantes e órfãs. Contudo, havia um currículo oficial, documentado, e outro oculto, que colocava em prática aspectos imbricados numa mentalidade social que caracterizava a moça pobre como uma pessoa naturalmente apta a exercer determinadas funções. É interessante observar, ainda, que dentro do imaginário presente, à época, casar-se com “um bom partido” era visto como a melhor oportunidade para a aluna do orfanato adquirir status social. Durante as entrevistas, determinadas frases ditas pelas alunas pagantes externas, como “algumas casaram muito bem” e “a irmã dela casou-se muitíssimo bem, era um juiz”, ao contarem histórias referentes às alunas do orfanato, demonstraram o ideal de bom partido e, conseqüentemente, bom casamento pautado naquele período, valorizando os bens materiais e a ascensão social dos cônjuges.

Identificamos também que apesar do colégio possuir um compromisso em formar intelectualmente suas alunas, incluindo na sua grade curricular não somente as matérias tradicionalmente escolares, como Português, Matemática, História e outras, mas também o ensino de línguas estrangeiras – francês e inglês –, a escola

excluía a leitura de determinadas obras, não permitindo às alunas, fossem elas órfãs ou pagantes, o desenvolvimento de uma percepção crítica ou a reflexão dos fatos que lhes rodeavam. Obviamente, tal postura estava arraigada nos conceitos difundidos que não permitiam à mulher pensar, tendo em vista que a boa esposa precisava ser apenas parcialmente instruída.

Entretanto, a presença de duas freiras, Irmã Maria Montenegro e Irmã Elisabeth Silveira, no colégio, proporcionou às estudantes certa ruptura desse modelo imposto, pois a pedagogia mais avançada das Irmãs propiciava as leituras de obras consideradas proibidas, o debate de ideias, a valorização de talentos, independentemente da classe social das meninas, e uma maior interação entre as alunas, tornando mais leves os dias rígidos tão característicos daquele ambiente educacional. Apresentar as freiras foi importante, por elas terem sido tão exaltadas pelas ex-alunas, que destacaram com entusiasmo o quanto as Irmãs romperam alguns padrões e como a genialidade delas ajudava a cada aluna.

Porém, as freiras supracitadas não atendiam ao orfanato. Assim, verificar que as meninas órfãs não puderam usufruir da superioridade intelectual das freiras nos impele a constatar alguns fatos, dentre eles, que não era intuito do colégio oferecer às órfãs além do que já era esperado, sendo atribuído às meninas apenas o básico para a sua sobrevivência. Muito provavelmente, o colégio acreditava já praticar seu assistencialismo aos mais pobres proporcionando moradia e ensino às meninas, mesmo estas pagando por esses benefícios com o seu trabalho. Assim, ter ainda as melhores docentes no quadro de professores do orfanato seria desnecessário, uma vez que os objetivos de uma educação destinada às órfãs não eram os mesmos da educação atribuída às pagantes.

A linguagem não verbal enfatizada principalmente pelas imagens do fardamento das alunas proporcionou-nos uma compreensão mais nítida do que estava implícito, em alguns momentos. O fato de quase não existirem documentos e fotografias que exemplificassem o cotidiano das órfãs nos fez perceber a memória que o colégio quis petrificar, a de uma escola de elite, feita para atender à população abastada da região, e onde deveriam figurar os sobrenomes pomposos e os rostos das meninas privilegiadas economicamente.

Sontag (2004, p. 15) enfatiza que “fotos são objetos frágeis, fáceis de rasgar e extraviar”, sendo assim, este poderia ter sido um motivo para não existirem muitas imagens relativas ao orfanato. Todavia, o fato de haver fotografias das ex-

alunas pagantes, em contextos variados – sala de aula, formatura, brincando no parque, dentre outras circunstâncias –, bem como de espaços diversos do colégio e até mesmo das freiras (geralmente alheias à exposição), nos permite concluir que não existia o interesse em registrar a passagem das alunas do orfanato pelo colégio. Isso quer dizer que não havia neutralidade na ação de mascarar as órfãs.

Os valores que o colégio priorizava eram o reflexo do que as camadas da elite difundiam, e sendo uma instituição que atendia à classe abastada, o CIC deveria coadunar com determinadas mentalidades, principalmente com aquelas que destacavam os preceitos da Igreja e enfatizavam o status social.

No contexto ligado à formação moral das meninas, o Colégio da Imaculada Conceição embasava sua tradicional formação no culto mariano e nas orientações de cunho religioso. Tendo em vista o apoio de uma sociedade predominantemente cristã, o ensino do CIC era aceito e desejado pelas boas famílias de Fortaleza. Ser uma aluna do Imaculada era sinônimo de moça culta e conhecedora das boas maneiras, além de futura esposa prendada e formada conforme os padrões da fé católica.

Nessa conjuntura, as escolas confessionais funcionavam praticamente como os conventos, ou seja, como “instrumentos privilegiados de controle da população feminina e, em especial, de sua sexualidade e capacidade reprodutiva” (NUNES, 2017, p. 489), pois impediam qualquer manifestação de liberdade, fosse ela do corpo ou da mente, impondo às alunas regras que ditavam como agir e pensar. Assim, percebemos que a preparação dada pelo colégio para a vida matrimonial relacionava-se apenas às condutas que deveriam ter as futuras esposas, sempre destacando as características principais de uma moça criada para o casamento: submissa; prendada; disposta a cuidar do lar e do marido; culta, mas apenas o suficiente para acompanhá-lo nos eventos sociais; sabedora das técnicas de costura e bordados; e, acima de tudo, casta.

Com base nisso, qualquer atitude que pudesse desvirtuar as meninas, por menor que fosse, deveria ser imediatamente extirpada. Desta forma, as pequenas rebeldias e mesmo as “danações” das alunas da Turma da Carrocinha, na década de 1950, eram vistas como atalhos que possivelmente desencaminhariam as estudantes, por isso, as alunas sofriam retaliações diversas, tendo em vista que suas atitudes poderiam influenciar às meninas comportadas, assim, era necessário abolir aquele tipo de exemplo.

Em um país onde “a fidelidade conjugal era sempre tarefa feminina” (PRIORE, 2014, p. 48), moldar mulheres cujas atitudes fossem constantemente retas era o objetivo de uma escola cristã, estruturada para desenvolver virtudes e impedir que suas alunas se tornassem “perdidas”. Por isso, as pedagogias exercidas pelo Imaculada também se construíram visando modelos tradicionais e excluindo aquelas alunas que se comportavam de forma contrária às regras impostas.

Os privilégios concedidos às estudantes cujas famílias eram abastadas também demonstravam a preferência das freiras por certo tipo de grupo social, e o quanto a missão vicentina das Irmãs, naquele período específico, foi corrompida, ao perder o foco central do maior dogma cristão firmado pelos fundadores da congregação, Vicente e Luísa, a assistência aos pobres.

Apesar de inculcarem nas alunas o espírito caritativo, promovendo atividades que conduziam as estudantes ao encontro dos mais pobres, nas periferias de Fortaleza, levando para eles auxílio material e alimentício, convidando-os para almoçarem em suas casas e atribuindo às estudantes a tarefa de ensinar o evangelho aos mais necessitados, na prática cotidiana, principalmente em relação às pobres residentes no colégio, ou seja, às órfãs, havia, por parte das freiras, um auxílio parcial, cultivado pela mentalidade vigente, e endossado pelos padrões que definiam o lugar de cada pessoa na sociedade, conforme seus privilégios econômicos.

Faz-se necessário salientar que os assuntos abordados nesta tese tornam-se relevantes, também, para demonstrar que os modelos de educação feminina difundidos nesse passado não tão distante são o reflexo de um imaginário patriarcal, castrador, que subjugava a mulher e impedia as ações naturais de sua personalidade, negando-lhe o conhecimento e inibindo suas escolhas. Por esse motivo, essas abordagens precisam ser resgatadas, não para que voltem a ser modelo, mas para não serem novamente inseridas em nossas práticas educativas.

Olhar para o passado e reconhecer paradigmas tão excludentes nos faz acreditar que o retorno de determinadas ideias não seja algo possível de acontecer, hoje, pela gravidade das ações que circundam essas conjecturas. Entretanto, sabemos que as nuances que envolvem a mentalidade de um povo, sua política e sua história podem gerar ideologias que transformem convicções e alterem os rumos dos fatos. Desta forma, a educação também estaria inserida como tema nesse contexto no qual novas regras e leis poderiam modificar – ou mesmo retroceder – caminhos já traçados.

Torna-se negativo – e também injusto – proporcionar uma formação educacional que limita e aparta os discentes conforme seus padrões econômicos. Tal conduta remete-nos a reflexões ainda mais profundas quando reconhecemos essa formação presente em uma escola confessional, com valores humanistas e criada para dignificar a população mais pobre de uma localidade, por meio da educação e da assistência. As freiras residentes, hoje, na escola, também não sabem quando o CIC se tornou uma escola para a elite. Todavia, o mais importante não é exatamente quando se deu essa “virada de chave”, mas como as Irmãs se comportaram diante do novo contexto.

Foi-nos possível constatar que o colégio aderiu aos papéis veiculados na sociedade, que conferiam privilégios aos que estavam inseridos em uma conjuntura econômica favorável e limitavam os que eram pertencentes às classes sociais mais desfavorecidas. Obviamente, é necessário “dar a César o que é de César” e reconhecer a importância social do CIC, já que este, no fim do século XIX, contribuiu para que muitas órfãs pobres pudessem ter educação de qualidade, além de moradia e alimentação, sendo relevante endossar que essa proposta assistencial permaneceu na década de 1950 e continuou beneficiando a muitas moças desfavorecidas.

Entretanto, as segregações existentes e a seletividade baseada no status social e econômico são as máculas da história do colégio, que atualmente possui um olhar mais aberto para o novo, mas que guarda poucas lembranças documentais daquele período ambíguo, no qual as oscilações entre as práticas humanistas cristãs e a realidade excludente interligavam-se no intramuros da instituição centenária.

REFERÊNCIAS

A VOZ do Colégio. Comemoração do Jubileu de Ouro das Normalistas de 1958. Órgão de Publicidade do “Grêmio Lútero-Recreativo Imã Simas. Edição Especial. Fortaleza, 2008.

ABAUURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. **Literatura Brasileira: tempos, leitores, leituras.** São Paulo: Moderna, 2005.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Gildênia Moura de Araújo. **MULHERES BELETRISTAS E EDUCADORAS:** Francisca Clotilde na sociedade cearense – de 1862 a 1935. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ANDRADE, Francisco Ari de. DOCUMENTOS. **Revista do Arquivo Público do Ceará:** história e educação n 2. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUDA, Maria Aparecida. **Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905).** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **História da arte-educação:** a experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara.** Nota sobre a fotografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASTOS Maria; STEPHANOU, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol II – Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. COMPARAR O (IN) COMPARÁVEL: SOMOS ESTRANGEIROS EM TODAS AS PARTES. A HISTÓRIA COMPARADA DA EDUCAÇÃO E AS TRANSFERÊNCIAS CULTURAIS. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIRÓZ, Zuleide Fernandes de.; ARAÚJO, José Edvar Costa de.; HOLANDA, Patrícia Helena de Carvalho. **História da Educação Comparada.** Discursos, Ritos e Símbolos da Educação Popular, Cívica e Religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEOZZO, José Oscar. **A vida religiosa no Brasil: enfoques históricos**. São Paulo: Paulinas, 1983.

BIANCO, Bela Feldman; LEITE, Míriam L. Moreira. **Desafios da Imagem**. Fotografia, Iconografia e Vídeo nas Ciências Sociais. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma Breve História do Cristianismo**. Curitiba: Editora Fundamento, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF, 1997. 130p. Disponível em: http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/art_exp05_14.pdf Acesso em: 20/06/19

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. ESCOLA, REFORMA E MODERNIDADE: por onde tem andado e o que tem achado a história educacional no Ceará. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

CAVALCANTE, Auriberto. **O Liceu do Meu Tempo**. 162 anos de história. Fortaleza: Premius, 2007.

COLÉGIO da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse. Fortaleza: Tipogresso, 1999.

COLÉGIO da Imaculada Conceição. 125 Anos: 1865 – 1990. Gráfica Editora R. Esteves Tipogresso Ltda: Fortaleza, CE, 1990.

COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO. **Sobre**. Disponível em: <<http://www.imaculadafortaleza.com.br/modulo.php>> Acesso em: 03/11/2017

CONCEIÇÃO. Joaquim Tavares da. **INTERNAR PARA EDUCAR: colégios-internatos no Brasil (1840 – 1950)**. 2012. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

COSTA, Lourenço (org.). **Documentos de Gregório XVI e de Pio IX**. São Paulo: Paulus, 1999.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. Ensino de Artes: dificuldades, experiências e desafios. **Revela**. São Paulo. P. 1-21. Dezembro. 2012.

DICK, Pe. Hilário. **Pastorais Específicas de Juventude**. Porto Alegre: Instituto de Pastoral da Juventude, 1993.

D'INCAO, Maria Ângela. MULHER E FAMÍLIA BURGUESA. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

DOCUMENTOS DA CNBB. CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Educação, Igreja e Sociedade**. 5 ed. São Paulo: Paulinas, 2003.

DUBY, Georges. Reflexões sobre a história das mentalidades e a arte. **Novos Estudos**. Nº 33, julho, 1992. CEBRAP.

DUBY, Georges. HISTÓRIA SOCIAL E IDEOLOGIA DAS SOCIEDADES. In: LEGOFF; NORA, Jacques; Pierre (org.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

DUBY, Georges. **Idade Média, Idade dos Homens**. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FALCI, Miridan Knox. MULHERES DO SERTÃO NORDESTINO. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

FARIAS, José Airton de. **História do Ceará**. 2 ed. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FILHAS DA CARIDADE DE SÃO VICENTE DE PAULO. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.filhasdacaridade.com.br/>> Acesso em: 20/10/2017

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FRAGOSO, Hugo. **Os religiosos no Brasil: enfoques históricos**. São Paulo: Paulinas, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento urbano**. Apresentação de Roberto Da Matta. 16 ed. São Paulo: Global, 2003.

GAUER, Ruth M. Chitó. O PENSAMENTO ILUMINISTA PORTUGUÊS E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA INTELLECTUALIDADE BRASILEIRA. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. 1. Séculos XVI-XVIII. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HÁ 50 ANOS. Fortaleza: Gráfica LCR, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. La Memoire Collective. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAUCK, João Fagundes; FRAGOSO, Hugo; BEOZZO, José Oscar; GRIJP Klaus Van Der; BROD, Benno. **História da Igreja no Brasil**. Segunda época. 3 ed. Petrópolis: Edições Paulinas, 1992.

HOORNAERT, Eduardo. **História da Igreja no Brasil**. Ensaio de interpretação a partir do povo. Primeira época. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

HOORNAERT, Eduardo; AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus Van Der; BROD, Benno. **História da Igreja no Brasil**. Primeira época. 4 ed. Petrópolis: Edições Paulinas, 1992.

JARDILINO, José Rubens L.; LOPES, Leandro de Proença. Cântico dos Cânticos: parte do cânon sob censura. **Revista Nures** no 13 – Setembro/Dezembro 2009 – <http://www.pucsp.br/revistanures> Núcleo de Estudos Religião e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica – SP ISSN 1981-156X.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota; FERREIRA, Luciana de Moura. POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DA HISTÓRIA ORAL E DA 'MULTIMÍDIA' COMO OPÇÕES METODOLÓGICAS. In: SILVA, Marinalva Freire da. **Caminhos Cruzados**. Educação, Linguagem, Literatura e História. João Pessoa: Ideia, 2018.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Seminário da Prainha**. Índícios da Memória Individual e da Memória Coletiva. Fortaleza: EdUECE, 2014.

KOCK, Bernardo. O papel dos leigos na Igreja segundo S. Vicente: participação activa de Santa Luísa de Marillac. **Revista Ecos da Companhia**, n. 2, fev. 1992.

KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia**. O Efêmero e o Perpétuo. 3 ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 5 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KRAMER, Heinrich & SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras**. Malleus Maleficarum. Trad. Paulo Froés. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2014.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **CONEXÕES VICENTINAS**: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas. 2011. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 3 ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1991.

LE GOFF, Jacques. "As Mentalidades". In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: Novos Objetos**. Trad. Terezinha Marinho Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Trad. Terezinha Marinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LE GOFF, Jacques. **Em busca da Idade Média**. Trad. Marcos de Castro. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LE GOFF, Jacques. **O Deus da Idade Média**. Conversas com Jean-Luc Pouthier. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. MULHERES NA SALA DE AULA. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

MANACORDA, Mario Allighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12 ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes escola confessional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/escola-confessional/> Acesso em 12 de jan.2020.

MICELI, Sergio. **A elite eclesiástica brasileira**: 1890 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MOTA, Anamélia Custódio. **Francisca Clotilde: uma pioneira da educação e da literatura no Ceará**. Ceará: Gráfica e Editora Canindé, 2007.

NÓBREGA, Jacqueline. Colégios Tradicionais de Fortaleza. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 26 de jun. de 2017. Disponível em: <http://plus.diariodonordeste.com.br/colegios-tradicionais-de-fortaleza/>>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUNES, Maria José Rosado. FREIRAS NO BRASIL. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

NOGUEIRA, Ana Maria (org.). **O Liceu do Meu Tempo**. 160 anos de história. Fortaleza: Premium, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Corrêa. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2 ed. 1ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi. MULHERES DOS ANOS DOURADOS. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

PRIORE. Mary del. **Histórias e Conversas de Mulher**. Amor, Sexo, Casamento e Trabalho em mais de 200 Anos de História. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2014.

QUEIROZ, Rachel. **As Três Marias**. São Paulo: José Olympio Editora, 1973.

RAGO. Margareth. **Do Cabaré ao Lar**. A Utopia da Cidade Disciplinar e a Resistência Anarquista. Brasil. 1890-1930. 4 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François e al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa Acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, Rui Martinho. **História da Educação: teorias, métodos e fontes**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

SAMPAIO, Ana Maria Pinto. **Irmã Elisabeth, Sabedoria e Plenitude: 70 anos de vida religiosa**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SECRETARIADO NACIONAL DA ACB. **Ação Católica Brasileira – Estatutos-Regulamento Geral – Regulamentos Especializados**. Rio de Janeiro: Livraria DOM BÔSCO, 1956.

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. 5 ed. São Paulo: Atual; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

SILVA. Maria Goretti Lopes Pereira. ESCOLA NORMAL DO CEARÁ: IMPASSES DE CRIAÇÃO E A TÔNICA REFORMISTA (1884-1922). In: CAVALCANTE, Maria Juraci

Maia. **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

SILVA, Josier Ferreira da. ESTADO, IGREJA, EDUCAÇÃO: IDEAIS POLÍTICOS E CULTURAIS EM CONFLITO SOB O SISTEMA DE PADROADO. In: CAVALCANTE; Maria Juraci Maia; QUEIRÓZ, Zuleide Fernandes de.; ARAÚJO, José Edvar Costa de.; HOLANDA, Patrícia Helena de Carvalho. **História da Educação Comparada**. Discursos, Ritos e Símbolos da Educação Popular, Cívica e Religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SILVA, Amélia Maria Polônia da. A RECEPÇÃO DO CONCÍLIO DE TRENTO EM PORTUGAL. In: GOUVEIA, Antônio Camões; BARBOSA, David Sampaio; PAIVA, José Pedro. **O Concílio de Trento em Portugal e nas suas Conquistas – Olhares Novos**. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa da Universidade Católica Portuguesa, 2014.

SOARES, Maria Norma Maia. **COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO**: roteiro para uma visita ao passado. Fortaleza: Gráfica Editorial Cearense, 1990.

SOARES, Maria Norma Maia. **80 anos... É bom que isto aconteça!** Sobral, CE: Edições UVA, 2000.

SOARES, Maria Norma Maia. **Memória Imaculada**. Histórico da Associação de Ex-Alunos do Colégio da Imaculada Conceição, 1953-2011. Fortaleza: AECIC, 2011.

SOARES, Maria Norma Maia. **Roteiro para uma visita ao passado**. 2 ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013.

SOIBET, Rachel. MULHERES POBRES E VIOLÊNCIA NO BRASIL URBANO. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TELLES, Norma. ESCRITORAS, ESCRITAS, ESCRITURAS. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

TESCH, Renata. **Qualitative research**: analysis types and software tools. Basingstoke: The Falmer Press, 1990.

TREVISAN, Armindo. O Culto da Virgem Maria no Ocidente e sua Influência na Emancipação Feminina. In: **Anais do Congresso de Mariologia**: piedade popular, cultura e teologia. EdiPUC: Rio Grande do Sul, 2017.

VAUCHEZ, André. **A Espiritualidade na Idade Média Ocidental**. Séc. VIII – XIII. Trad. Teresa Antunes Cardoso. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

VIDAL, Marciano. **Dicionário de Moral** – dicionário de ética teológica. Trad. A. Maia da Rocha, J. Sameiro. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1996.

VIDAL, Marciano. **Nova Moral Fundamental, o lar teológico da ética.** Trad. Roque Frangiotti, Mário Gonçalves, Benôni Lemos. Aparecida, Sp: Editora Santuário; São Paulo: Paulinas, 2003.

VITOR, Hugo. **O Liceu do Ceará em Cem Anos.** Tipografia Iracema. Fortaleza, Ceará. 1945.

VOLPATO, Gilson Luiz. **Guia prático para redação científica.** Botucatu: Best Writing, 2015.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades.** Trad. Mario Juliz Goldwasser. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey.** Trad. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO A - ESTATUTO DAS ÓRFÃS DO COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO

As órfãs do Colégio estão sob uma exata vigilância das irmãs que nunca as deixam sós, preenchendo, junto delas, todos os deveres de mãe, com a solicitude que inspira a religião para os que assistem nos seus divertimentos e dormem em seus dormitórios. A saúde e o bem-estar das meninas são o objetivo de atenção particular.

ADMISSÃO

Para ser admitida no orfanato precisa:

- 1º. – Dirigir-se à Ir. Superiora para saber se o número das órfãs está completo no momento do pedido ou se tem vaga.*
- 2º. – Provar que a menina é órfã de pai.*
- 3º. – Que a mãe está desvalida.*
- 4º. – Na chegada da menina, entregar a certidão de batismo.*

DISCIPLINA

- 1º. – Se por seu procedimento irregular e depois de ter experimentado todos os meios em uso nos casos de educação, alguma órfã não der esperança de melhor conduta, a Ir. Superiora terá plena liberdade de entregá-la a quem de direito.*
- 2º. – As visitas das órfãs, cada mês, no 2º domingo de 9 às 11 horas.*
- 3º. – Passado este dia e estas horas, ninguém terá a licença de ir ao parlatório, exceto por motivo extraordinário.*
- 4º. – Dias de saída, não há.*

MATÉRIAS DE ENSINO

- 1º. – Catecismo, História Pátria, História Sagrada, Geografia, Aritmética, Língua Vernácula.*
- 2º. – Costura, bordados, flores, sapatos, consertos de roupas.*
- 3º. – Lavar, engomar, com o fim de saber mais tarde governar a casa.*

REGULAMENTO DAS ÓRFÃS COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO DA CIDADE DE FORTALEZA

Art. 1º. – Só poderão ser admitidas no Colégio as meninas órfãs as quais provarão com certificado de óbito de seus pais e que forem tão desvalidas que não tenham parentes que possam conceder para a educação delas.

Art. 2º. – Para serem admitidas, deverão apresentar certidão do próprio batismo e/ou atestado ou então qualquer prova em que mostrem se a família precisa mesmo de onde, assim como declarassem jamais terem moléstias crônicas e contagiosas.

Art. 3º. – As órfãs serão admitidas em proporção ao número de pensionistas em 100 pensionistas para 50 órfãs.

Art. 4º. – O colégio fornece às meninas que forem admitidas, na qualidade de órfãs ou ainda oferecido voluntariamente e, nada recebendo para as mesmas individualmente, mas sim como esmola para o estabelecimento.

Art. 5º. – O ensino das órfãs consiste no seguinte: instrução religiosa, leitura e escrita portuguesa e francesa, as quatro operações de Aritmética, Geografia, História Sagrada, Civilidade, Música Vocal, lavar, engomar, bordado, tecer, flores, costura e sapatos.

Art. 6º. – Todas as órfãs do Colégio ficam sob a imediata proteção do Bispo Diocesano, o qual, quando alguma tiver de tomar estado dará um dote de duzentos mil réis em dinheiro e um enxoval composto dos seguintes: um vestido para o casamento, quatro camisolas, quatro saias, seis camisas, seis pares de meias, dois pares de sapatos, uma dúzia de lenços, três lençóis, três cobertas de cama, três fronhas, seis toalhas e um baú. O enxoval será costurado pela noiva e por suas companheiras. Este artigo só se aplica às meninas que ao saírem do colégio tomarem um estado qualquer. Às outras, depois de completar a sua educação, poderão ir para a companhia de seus parentes, porém não gozarão destas vantagens.

Art. 7º. – A menina qualquer que seja o tempo da estada no Colégio que se mostrar refratora ao ensino e mostrar vícios indesejáveis, será pela diretora do estabelecimento entregue à família ou alguém que por ela se interessar e que terá lugar também nos casos de moléstia contagiosa.

Art. 8º. – Os pais e os próximos parentes poderão visitar as meninas somente aos segundos domingos de cada mês, das 09h30min às 10h30min da manhã, não sendo os ditos dias impedidos por ocupação dentro ou fora do Colégio. Fora dos sobreditos domingos, inútil será solicitar qualquer entrevista.

Art. 9º. – É absolutamente proibida a saída do Colégio em qualquer tempo do ano, inclusive o das férias, para isso, todo e qualquer pedido será baldado.

Art. 10º. – É absolutamente proibido a qualquer órfã ajustar e individualmente encarregar-se de trabalhos e obras para fora do Colégio, devendo tudo ocorrer por conta da Diretora.

Art. 11º. – Todo e qualquer trabalho das órfãs pertencerá ao colégio e nunca poderá ser negociado por qualquer pessoa que seja.

Art. 12º. – Um exemplar deste Regulamento será assinado pelo Barão ou interessado na admissão da órfã com a declaração seguinte: Eu abaixo assinado declaro que li, ouvi e entendi o presente Regulamento, o qual aceito em toda a sua integridade, a fim

de ser recebida a órfã no Colégio das Órfãs desta Capital, prometendo nenhum pedido fazer ou reclamação contra ou além do que nele contém.

Cidade de Fortaleza, etc.

Nota: o dote será entregue ao marido depois do ato religioso do casamento celebrado na Capela do estabelecimento, o qual passará o recibo assinado no livro competente.

Luís, Bispo do Ceará.

Fonte: **COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO: roteiro para uma visita ao passado.** 2 ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013, p. 39-41.

ANEXO B – REPORTAGEM COM A IRMÃ ELISABETH SILVEIRA

Irmã Elisabeth - sabedoria e plenitude: 70 anos de vida religiosa

Diário do Nordeste

GENTE

PÁGINA 7

Fortaleza, Ceará - Domingo, 8 de dezembro de 2002

Irmã Elisabeth: “valores eternos”

Gente - Qual a diferença fundamental entre a forma de educar dos colégios religiosos do passado, para os de hoje em dia?

Irmã Elisabeth - A forma de educar dos colégios religiosos, do passado, de hoje e de sempre caracteriza-se pela busca da vivência de valores eternos, perseguindo a utopia de formar o ser humano com desenvolvimento integral de suas potencialidades, num ambiente de ordem, de beleza, de harmonia e de amor. Orienta-se pelo Evangelho, o programa completo sobre a melhor forma de educar e está sob orientação do Mestre dos mestres, Jesus Cristo. Desde o início da história da educação religiosa nos colégios do Brasil, a Igreja contou com educadores exercendo larga e profunda influência na evolução dinâmica do projeto cristão. O como educar, no entanto, não é um problema isolado. Sempre reflete uma prática condicionante dos valores sócio-políticos, econômicos-culturais, ético-religiosos que atravessa a história de um País. Não é fácil atualizar o eterno. Daí porque dedicados e santos educadores do passado, usaram recursos mais imediatos, na suposição de que fossem eficientes para a vivência dos valores eternos: verdade, bondade, obediência, ordem, justiça, fraternidade e tantos mais valores evangélicos. Como mestra do Imaculada, vivi os primeiros sinais da mudança na forma de educar. Numa apreciação à distância, no tempo, constato que o mistério da vida consagrada, a austeridade do hábito, a respeitosa distância no relacionamento, enfim, o peso do regulamento a seguir tanto in-

cutia na religiosa uma aura de pessoa diferente que os próprios jovens passavam também a julgá-los um ser de um mundo especial. Lembro-me do respeitoso bom dia “Ma Soeur”, com que nos saudavam as alunas e o levantar de toda a turma à entrada da Irmã ou qualquer professor. Hoje, na espontaneidade jovial e carinhosa, o cumprimento é menos cerimonioso; “Oi, Irmã!” mas carregado de espontaneidade jovial. Aquela situação não impediu, entretanto, que educadores religiosos do passado tenham sido estrelas de luz a guiar e a encantar a juventude. Pelas galerias de nosso colégio, vi mulheres extraordinárias que faziam nas-

cer o amor e a compaixão de Deus pelas frestas do regulamento austero. Hoje, vendo com os olhos mais do que com o coração, passa-se a ter a impressão de que a sociedade olha com descrédito a grandeza do projeto de Deus e faz da utopia uma fantasia. A forma de educar dos colégios parece se tornar refém do novo modelo de sociedade. Entretanto, na contemplação do momento de crise, estão os educadores com D. Hélder Câmara. “Quanto mais escura a noite, mas carrega em si a beleza da madrugada”. E a crise passa a

ser um desafio, convocando os educadores sobretudo, dos colégios religiosos, a agirem em nome de suas convicções, em nome de sua utopia, na certeza de que

o amor ao poder, tende a ser substituído, em educação cristã, pelo amor no poder.

Gente - A educação que hoje os pais dão aos filhos repercute de algum modo, no processo educacional das escolas?

Irmã Elisabeth - É lógico. O clima da educação familiar repercute profundamente no processo educacional dos colégios. A situação de crise que vivemos no entrelhecho de valores x contra-valores atinge os grupos sociais, as instituições e organizações envolvidas na

educação, particularmente a família, a escola e o meio infanto-juvenil. A família, com a escola, vive um momento angustioso e sofrido na busca de caminhos para sua renovação e para a descoberta de vias alternativas. Diante da dificuldade de educar numa sociedade pluralista e

com forte tendência permissiva, as atitudes educativas sofrem insegurança. Vale lembrar aqui, o apelo aos pais de família, trecho do livro: “Do Gênesis ao Apocalipse”: A casa onde se ama é sinal de paraíso. Ela é o espaço gostoso onde se vive, se respira,



Irmã Elisabeth - sabedoria e plenitude: 70 anos de vida religiosa

Diário do Nordeste

GENTE

PÁGINA 7

Fortaleza, Ceará - Domingo, 8 de dezembro de 2002



se ama e se repousa. Quantas angústias sente quem nunca encontrou um lar ou o perdeu algum dia! Carrega os traumas amargos de pessoas que nunca foram amadas.

Gente - A que atribui essa liberalidade vivida pelos jovens atuais, com a negação de alguns valores? Isto irá repercutir no conjunto da sociedade?

Irmã Elisabeth - A pessoa humana vive num conflito íntimo: não faço o bem que quero, mas o mal que não quero, como tão bem traduziu São Paulo. Assim, por um lado, ela sente-se atraída e aspira ao bem, à justiça, à verdade, ao belo, enfim, procura a felicidade, o amor, a expansão da vida, por outro lado reconhece-se fraca e vulnerável

quando atraída por solicitações e circunstâncias falaciosas. É verdade que os meios de comunicação têm forte potencialidade e profunda capacidade de penetração. Insinuem facilmente mensagens e, às vezes, até agridem e vencem resistências. Constituem-se, assim, recurso capaz de direcionar e mesmo transformar a sociedade. Quando acontece, porém a insistência na apresentação de escândalos de toda espécie, crimes, corrupção, permissividade moral diante do respeito à vida humana, à autoridade familiar, à convivência em geral, o rompimento de qualquer limite a impulsos instintivos, podem tornar-se um processo de traição à felicidade a ao dom da vida. Os educadores sentem questionados sob o peso de sua interferência no convívio social como um todo. Nosso Patativa do Assaré em seu vicejar gracioso e penetrante nos alerta para o fato: A televisão revela/só novela e mais novela/Em vez de dar instrução/Para que o adolescente/Vá crescendo consciente/Numa boa formação/Pra mim, é necessário/Ouvir noticiário/Porém, não me dar prazer/Porque a televisão/Oculta a declaração/Do que desejo saber. Aliás, assistimos deslumbrados ao desenvolvimento atual de uma tecnologia que opera maravilhas e que embora pareça difícil e complexa aos mais velhos, é fácil e de simples manejo aos mais novos. Sem dúvida, esta situação desafia educadores (pais e mestres sobretudo) para a responsabilidade de combater a alienação e de formar espectadores críticos com consciência de cidadania e vivência na fé esclarecida.

ANEXO C – O COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO ONTEM E HOJE

Colégio da Imaculada Conceição na Década de 1950.



Fonte: <http://www.fortalezanobre.com.br/2011/03/colégio-da-imaculada-conceicao-146-anos.html>

Colégio da Imaculada Conceição em 2020

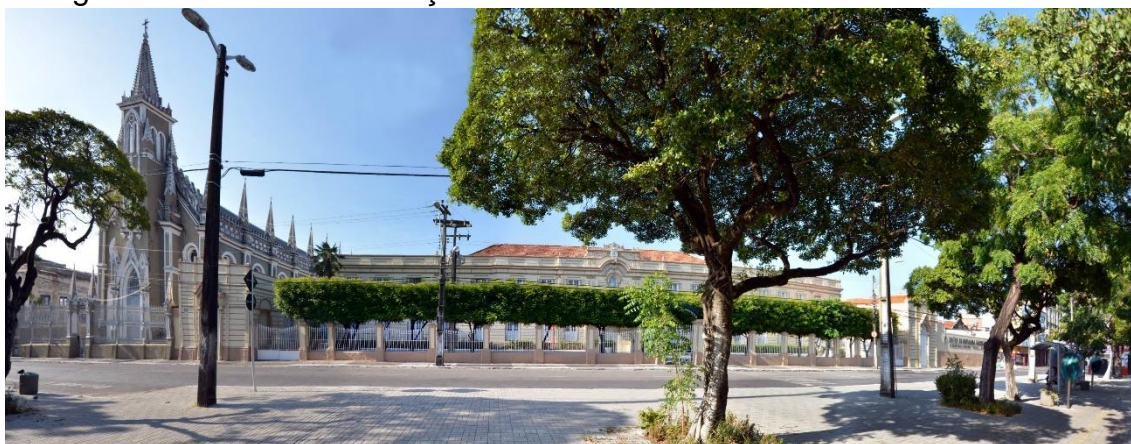


Foto: Sidney Gonçalves.