

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA ROS ORTIZ**

**A ESCOLA NORMAL DE MOÇAS DAS ELITES: UM ESTUDO DAS  
PRÁTICAS ESCOLARES, CULTURAIS E SOCIAIS DO COLÉGIO  
NOSSA SENHORA AUXILIADORA (1946 – 1961)**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2014**

**FERNANDA ROS ORTIZ**

**A ESCOLA NORMAL DE MOÇAS DAS ELITES: UM ESTUDO DAS  
PRÁTICAS ESCOLARES, CULTURAIS E SOCIAIS DO COLÉGIO  
NOSSA SENHORA AUXILIADORA (1946 – 1961)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

**CAMPO GRANDE – MS**

**2014**

**FERNANDA ROS ORTIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 28 de março de 2014.

000.0 ORTIZ, Fernanda Ros.

00000 A Escola Normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961). Fernanda Ros Ortiz. – Campo Grande, MS: UFMS, *Campus* de Campo Grande, 2014.

167 p.

Orientadora: Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Campo Grande, 2014.

1) Escola Normal. 2) Práticas escolares. 3) Normalistas.

Para meus pais, Luis Fernando e Adriana Ortiz,  
grandes incentivadores e porto seguro, e meu  
noivo, parceria inigualável, Robson Pasa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro pela força e pelas bênçãos nessa trajetória da pesquisa e em todos os outros momentos de minha vida.

Aos meus pais, Luis Fernando e Adriana, que sempre incentivaram para que seguisse meus passos e conquistasse o que eu realmente desejava. Agradeço pelo investimento financeiro, intelectual e emocional, pelo colo nos momentos de angústia, pelo humor nos momentos de nervosismo da minha parte e principalmente pelo amor incondicional e infinito. A todos os membros da minha família que contribuíram em cada etapa de minha história.

Ao meu noivo e quase esposo Robson, que esteve presente desde o início desta etapa, foi consolo para os momentos difíceis, apoio quando surgiam problemas, força quando parecia desanimar e paciência para suportar momentos de estresse e de trabalho. Certamente o companheiro e parceiro que quero e preciso para seguir todas as outras etapas da vida.

Minha estimada professora e orientadora, Profa. Jacira Helena, por quem possuo grande admiração e respeito, por mostrar-me com exemplos e palavras que era possível chegar até aqui, por ensinar-me tanto sobre a vida acadêmica, acompanhando cada passo que dei nela, e por acreditar na minha capacidade.

Ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora pela concessão de permissão para busca nos arquivos institucionais, em especial à irmã Elizabeth, diretora do Colégio, e às gentis funcionárias Marici e Rosângela, que acompanharam minhas buscas e contribuíram para que estas fossem satisfatórias, na medida do possível. À colega, companheira e amiga Ana Luísa, que durante o período em que atuou na coordenação do referido Colégio, assim como no período posterior, empreendeu esforços para facultar o acesso aos documentos do Colégio junto ao corpo de gestoras.

Ao professor Doutor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, que com muita sabedoria, generosidade e serenidade, contribuiu para o direcionamento inicial da pesquisa, sugerindo a leitura de outros trabalhos e apontando caminhos.

À banca de qualificação, professoras doutoras Alessandra, Fabiany e Margarita, pelas valiosas contribuições ao trabalho e pelas sugestões que ajudaram a compor a redação final desta dissertação. Aos colegas e amigos que de alguma maneira contribuíram nessa etapa da minha formação, pela amizade e companheirismo no mestrado e na vida.

As Escolas Confessionais são uma realidade na história da educação brasileira. São escolas de disciplina rígida, de doutrina cristã e se dedicaram a atender a uma classe de elite que necessitava de um novo modo de escolarização com o inchaço que sofria as escolas públicas devido às mudanças sociais brasileiras resultantes dos acordos internacionais e da crescente industrialização. (MANCINI; OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 119).

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se no conjunto de estudos acadêmicos sobre as relações entre a formação obtida na Escola Normal, no século XX, e as moças dos estratos mais altos das camadas médias e das elites. Perscrutamos as práticas escolares, culturais e sociais empreendidas pela Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, no período de 1946 a 1961, que contribuíram para criar disposições de classe e de gênero em estudantes pertencentes às camadas mais altas da sociedade de Campo Grande, então sul de Mato Grosso. O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, lócus da pesquisa, obteve notório prestígio desde sua fundação, em 1926. Este era na cidade de Campo Grande o único colégio privado que oferecia naquela época o Ensino Normal. O período ora delimitado ancora-se no ano de regulamentação do curso Normal pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530/1946), e na Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961), marco da equivalência entre todos os cursos do segundo grau. O objetivo da investigação é apreender e analisar as práticas (escolares, culturais e sociais) proporcionadas pelo curso de formação de professoras primárias daquele Colégio, haja vista as peculiaridades de uma educação católica, oferecida somente ao público feminino, custeada pelas famílias, seja em regime de internato, semi-internato ou externato. No momento inicial da pesquisa, realizamos o levantamento bibliográfico para contribuir com o delineamento das questões a serem respondidas na investigação. A partir da leitura da bibliografia, investigamos os documentos escolares presentes nos arquivos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, fotografamos e, posteriormente, extraímos as informações pertinentes para análise. Entre correspondências, estrutura curricular, cópias de estatutos, iconografia, entre outros, coletamos mais de 1200 imagens desses arquivos, as quais serviram de base para o estabelecimento de um diálogo com as fontes bibliográficas, pistas para busca na legislação referente ao período e discussão teórica a respeito do objeto. Em síntese, compreendemos que eram privilegiados na Escola Normal estudos que iam além da preparação para o magistério. As disciplinas Francês e Inglês, embora não estivessem previstas na legislação do ensino Normal, faziam parte do currículo da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, assim como as aulas de Religião e de Civilidade. Além disso, o trabalho do Grêmio Literário do Colégio era parte das práticas escolares que garantiam o contato das alunas com as Letras, tanto nas apresentações ao público, nas quais havia mostras teatrais e declamações de poesias, quanto nas publicações da Revista Ecos Juvenis, que continha textos escritos pelas alunas. As aulas de Trabalhos Manuais completavam os conhecimentos que ajudariam na preparação para o matrimônio, destino esperado às mulheres. Havia, portanto, uma formação intelectual aliada à formação moral e religiosa, as quais naquela época possibilitaram aproximações das alunas às marcas de distinção no contexto da sociedade campo-grandense.

**Palavras-chave:** Escola Normal; práticas escolares; normalistas.

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Profissões dos pais das internas do curso normal (1947-1961).....	105
Tabela 2 – Comparativo de profissões dos pais das alunas (1954-1955) .....	108

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Artigos com foco no Ensino Normal.....	28
Quadro 2 – Teses com foco no Ensino Normal.....	29
Quadro 3 – Dissertações com foco no Ensino Normal.....	30
Quadro 4 – Normalistas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora pertencentes a algumas famílias de destaque em Campo Grande (1949-1957) .....	94
Quadro 5 – Disciplinas previstas nas Escolas Normais públicas (curso intensivo de dois anos) .....	119
Quadro 6 – Disciplinas previstas as Escolas Normais públicas (curso de três anos) .....	120
Quadro 7 – Excertos do documento “Pontos para a primeira prova parcial” (1949), referentes às disciplinas de Francês e Inglês do curso normal .....	124
Quadro 8 – Horário da Escola Normal (1950) .....	146

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Documentos e arquivos referentes à Escola Normal.....	37
Figura 2 – Fachada do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1931).....	88
Figura 3 – Planta do plano de alinhamento de ruas e praças. Campo Grande (1909).....	99
Figura 4 – Planta de Campo Grande após o Plano de alinhamento de ruas e praças (1938)..	101
Figura 5 – Localização atualizada das residências das alunas externas (1948-1961) .....	103
Figura 6 – Dormitório do Internato (1932).....	109
Figura 7 – Meninas da Escola Doméstica na Horta do Colégio (1949) .....	112
Figura 8 – Biblioteca do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1932).....	126
Figura 9 – Termo de abertura Livro do Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora .....	127
Figura 10 – Ata da Comemoração do Dia da ONU.....	128
Figura 11 – Ata do Grêmio Literário – 1947.....	130
Figura 12 – Peça teatral “Mostra que és mãe” 24/11/1954 .....	131
Figura 13 – Poesia em honra de Maria, Ecos Juvenis, n. 67, ano XIX. ....	132
Figura 14 – Formandas Normalistas e Contadoras (1953).....	140
Figura 15 – Alunas da Escola Doméstica.....	141
Figura 16 – Alunas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora no Desfile de 7 de setembro ....	142
Figura 17 – Livro de Crônicas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora .....	143
Figura 18 – Alunas premiadas no ano de 1949 .....	144

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>40</b>
<b>ESCOLA NORMAL BRASILEIRA: HISTÓRIA E FORMAÇÃO FEMININA.....</b>	<b>40</b>
1.1 Escola Normal no Brasil: aspectos históricos .....	40
1.2 Igreja Católica e formação feminina: pilares de uma educação conservadora .....	50
1.3 A feminização do magistério primário: marcas de um tempo .....	63
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>73</b>
<b>ESCOLA NORMAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA EM CAMPO GRANDE SUL DE MATO GROSSO: A FORMAÇÃO CATÓLICA FEMININA NAS PRÁTICAS ESCOLARES, CULTURAIS E SOCIAIS .....</b>	<b>73</b>
2.1 A Escola Normal em Campo Grande sul de Mato Grosso: percurso histórico.....	74
2.2 Colégio Nossa Senhora Auxiliadora: notas da trajetória em Campo Grande .....	80
2.2.1 A Congregação e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora: em foco a Escola Normal .	80
2.2.2 Indicativos do perfil socioeconômico das alunas da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora .....	93
2.2.2.1 A condição social das alunas Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora em Campo Grande.....	97
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>114</b>
<b>PRÁTICAS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA: MARCAS DE DISTINÇÃO DE CLASSE E GÊNERO NA ESCOLA NORMAL .....</b>	<b>114</b>
3.1 Práticas escolares, culturais e sociais no/do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora .....	115
3.2 Práticas escolares no/do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora .....	116
3.3 Práticas culturais no/do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora .....	125
3.4 Práticas sociais no/do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora .....	133
<b>À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES CD-ROM .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXOS CD-ROM.....</b>	<b>167</b>

## INTRODUÇÃO

### **Contextualização, relevância da temática e aportes teóricos**

A realidade social, cuja composição é múltipla, ancora-se em elementos díspares, entre os quais se incluem as estratégias de manutenção e elevação da posição social dos agentes. Entre as principais delas, situam-se aquelas relacionadas à escolarização. O espaço social<sup>1</sup> é composto por agentes dotados de volume e estrutura de capitais<sup>2</sup> diversos - econômico, cultural, social e outros.

A escola é produto desse espaço, é burguesa e foi criada a partir dos princípios liberais<sup>3</sup> e, embora anunciada como igualitária, atende às necessidades de diferentes classes sociais. Nesse sentido, ao longo da história, os agentes sociais de diferentes frações de classe, particularmente das classes médias e privilegiadas, elegem estratégias para sua produção e reprodução, em especial aquelas que dizem respeito à escolarização dos filhos.

As práticas escolares são influenciadas e influenciam a cultura de um tempo e de um lugar, faz parte de interesses políticos, econômicos e sociais. Entendemos por cultura escolar um conjunto de práticas, saberes, hábitos e ritos veiculados em seu interior, bem como os objetos materiais, significados e modos de pensar. São os elementos da cultura que podem provir de fontes e épocas distintas, não havendo homogeneidade, de modo que a cada renovação dos programas e pedagogia, parte dela é deixada de lado e parte é incorporada. É fruto de um movimento incessante de reconstrução e seleção. (FORQUIN, 1993).

Por cultura da escola compreendem-se todos os elementos que fazem parte de cada escola especificamente, os quais representam, simbolicamente, suas crenças, proposta pedagógica, conservando memórias, tradições e demonstrando que tipo de sujeitos se pretende

---

<sup>1</sup> Adotamos a perspectiva bourdieusiana na compreensão da ordem social, cuja principal característica é escapar tanto do subjetivismo (ação individual) quanto ao objetivismo (realidade externa aos indivíduos). Sua proposta é, nesse sentido, explicar que a subjetividade dos agentes é constituída socialmente.

<sup>2</sup> De maneira geral, a teoria bourdieusiana compreende a sociedade num jogo de lutas em que os capitais em trânsito conferem posições aos agentes sociais. Em outras palavras, a posse de capitais, tais como o econômico e o cultural, classificados entre os que melhor justificam posições de destaque, agrega condições de manter-se em posições elevadas da estrutura social, ou mesmo ascender. De toda forma, há diferentes fatores que contribuem para essas relações, entre eles, o campo em que se inserem os capitais. A depender de cada campo (literário, político, científico, etc.), os capitais terão maior ou menor peso nas posições.

<sup>3</sup> Os princípios liberais são liberdade, igualdade, individualismo, propriedade privada e democracia.

formar naquele espaço educativo. A cultura da escola é a seleção de fatores organizacionais e de processos sociais apropriados, reorganizados e reinterpretados.

Nesse sentido, as práticas escolares constituem-se na materialização de elementos culturais datados, os quais se manifestam tanto nas fontes documentais quanto nos programas das disciplinas, correspondências, relações de livros e mensagens oficiais e não oficiais, quanto nas memórias de estudantes que fizeram parte do ensino de uma instituição.

Em face dessas considerações, focalizamos o período de 1946 a 1961 para investigar as práticas escolares, culturais e sociais, relacionadas à educação de moças de um colégio privado confessional, que oferecia Ensino Normal ao gênero feminino, em regime de internato ou externato.

Privilegiamos, entre outras fontes, a obra de Penteadó (1996)<sup>4</sup> utilizada ora como fonte primária, ora secundária. Trata-se de um trabalho que vai ao encontro da pesquisa por reunir elementos históricos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, organizados e escritos pela antropóloga Yara Penteadó, a respeito dos setenta anos completados pelo Colégio em 1996.

A obra reúne dados primários, quais sejam: biografias, cartas, memórias e impressões a respeito do período de sua fundação (1926) até o ano de sua publicação (1996). Sua relevância está na competência acadêmica da escritora e antropóloga, mas também no ponto de vista e liberdade de conhecer determinados aspectos aos quais somente uma ex-aluna poderia dar voz.

Destacamos que a autora tinha um objetivo diferente do nosso: registrar memórias dos setenta anos da instituição. Esse fato confere credibilidade às impressões selecionadas para nossa análise, visto que, ao reunir as memórias de outras ex-alunas, Penteadó (1996) não imprimiu às questões e aos relatos a finalidade de distinguir as práticas que conferiam status sociocultural distinto e distintivo às alunas.

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora<sup>5</sup> foi fundado em 22 de fevereiro de 1926 pela Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, em prédio alugado, na cidade de Campo

---

<sup>4</sup> A obra de Yara Penteadó, intitulada “**Auxiliadora setenta anos**”, é uma fonte primária, pelos dados apresentados de caráter descritivo impresso pela autora. Mas também secundária nos momentos em que a autora analisa dados do Colégio.

<sup>5</sup> Optamos por unificar a referência ao “Nossa Senhora Auxiliadora” utilizando “Colégio”. No entanto, salientamos que apenas foi considerado “Colégio” por meio do Decreto n. 11.470, de 03/02/1943, quando passou a oferecer os dois ciclos de Ensino Secundário.

Grande, então sul de Mato Grosso. Destacamos, por meio de crônicas<sup>6</sup> escritas na ocasião, que em fevereiro de 1926, na solenidade de instalação da obra, houve ampla divulgação no jornal local, bem como a presença de pessoas da “[...] alta classe social campo-grandense.” (PENTEADO, 1996, p. 31). Desde a fundação, era notório o prestígio que mantinham perante a sociedade. “[...] o que se esperava de uma moça ‘bem nascida’ [...].” (PENTEADO, 1996, p. 93).

Somente em 1947, após a aprovação do Decreto-lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946, começou a funcionar o curso Normal de segundo ciclo<sup>7</sup> do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (ou Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora). Em período anterior, havia funcionado a Escola Normal Dom Bosco num anexo ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, entre 1930 e 1941.

Para fins de esclarecimento, o curso Normal é uma das modalidades da educação secundária. Esta, por sua vez, é equivalente ao “Ensino Médio”, termo cunhado a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1961 (Lei n. 4.024/1961), quando houve a equiparação dos cursos pós-primários, anteriores à formação universitária, e a concessão do acesso ao ensino superior a todos os egressos do ciclo secundário do ensino. Pessanha e Brito (2013) apontam para os fatores que ajudaram a dar forma à etapa secundária do ensino:

[...] a definição do significado dessa etapa da escolarização remete à discussão acerca de seu caráter propedêutico e/ou terminal; e a definição do que seja o ensino secundário condiciona o debate sobre a sua clientela, tanto aquela que se pretende atingir como aquela que é efetivamente atingida, e se desdobra nas definições sobre os seus conteúdos curriculares, organização, abrangência, expansão, ou seja, na organização do trabalho didático no ensino secundário, entre outras questões. (PESSANHA; BRITO, 2013, p. 10-11).

Para Souza (2012), a educação secundária compreende o Ensino Secundário (propedêutico), o Ensino Normal e o Ensino Profissionalizante, ou seja, todas as modalidades

---

<sup>6</sup> As referidas crônicas eram curtos relatos de fatos cotidianos, narrados pelas freiras gestoras do estabelecimento de ensino. São descrições de momentos relevantes, em sua ótica, relacionados à vida da instituição e das alunas. Em geral, nas instituições católicas, era comum o uso desse tipo de registro como importante fonte de resguardar a memória de datas comemorativas, ocorrências relacionadas ao país, à cidade ou às próprias instituições, ou apenas para destacar impressões a respeito de algum feito. (MANCINI; BRAZIL, 2012).

<sup>7</sup> De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei n. 8.530/1946), seriam dois ciclos. O primeiro formaria regentes para o ensino primário, em quatro anos, e o segundo, formaria professores primários, em três anos (salvo no período em que houve curso intensivo de dois anos). Este último estaria articulado ao ciclo ginásial e seria equivalente ao segundo grau (colegial), dando acesso aos cursos superiores de Filosofia. A partir de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases equiparou todos os cursos secundários, o que permitiu que as normalistas tivessem acesso a outros cursos do ensino superior.

que fizeram parte da formação secundária. Entretanto, sabe-se que o Ensino Normal teve suas especificidades, tanto em relação à trajetória histórica quanto em relação aos objetivos, currículo e clientela. A Escola Normal de que tratamos neste trabalho refere-se ao curso de segundo ciclo, formação para o magistério primário.

Devido à peculiaridade da oferta de ensino às mulheres, optamos por contemplar o *habitus* de gênero, o qual consiste num conjunto de disposições e percepções construídas ao longo da vida sobre “ser mulher” ou “ser homem”, permeadas pela socialização do agente, na sua relação com as principais instâncias sociais de que faz parte, entre elas, família e escola. Concordamos com Carvalho (2010)<sup>8</sup>, por apropriar-se da teoria bourdieusiana na abordagem do conceito de *habitus* de gênero, que

A formação de *habitus* de gênero (assim como de classe, etc.) se dá mediante um trabalho pedagógico psicossomático de socialização difusa e contínua, compartilhado por várias instituições sociais, um trabalho que constrói simultaneamente o sujeito e o mundo, reproduzindo articuladamente estruturas subjetivas (princípios de visão) e estruturas objetivas (princípios de divisão). (CARVALHO, 2010, p. 77).

Assim, perscrutamos como as frações mais altas das classes médias e das elites, ao longo do tempo, produzem e reproduzem, via escolarização, sua posição e a potencialidade de ampliação dos capitais, por meio de inserção num espaço educativo peculiar – qual seja, uma escola na qual o Ensino Normal era oferecido somente às mulheres -, o que era uma realidade de várias instituições em meados do século XX.

Entendemos que as classes sociais são constituídas mediante o trânsito entre os capitais, em especial, o econômico (financeiro), o cultural (educação e outros componentes), o social (relações) e o simbólico (representação positiva perante a sociedade, prestígio, reputação) em relação com os campos (social, literário, musical, político, etc.). Por conseguinte, quando afirmamos serem as frações mais altas das classes médias e elites, pressupõem-se agentes que detêm capitais que dão visibilidade social e condições de desfrutar de um tipo privilegiado de educação.

---

<sup>8</sup> Embora aborde a formação docente contemporânea, diferente da abordagem histórica e social que fazemos neste trabalho, o artigo de Carvalho (2010) interessa pela abordagem que faz das relações entre gênero e *habitus*, pois entende que a socialização do agente e a exteriorização de componentes relacionadas ao gênero, como a dominação masculina, são marcas duráveis, construídas socialmente e explicitadas nas ações das diferentes instituições sociais. “Entender gênero como *habitus*, uma estrutura psicossomática estável, explica sua persistência como princípio de visão e de divisão social, de acordo com Pierre Bourdieu.” (CARVALHO, 2010, p. 75).

A categoria classe social em Bourdieu (2008b) é uma forma de escapar ao reducionismo das classificações exclusivamente baseadas em aspectos econômicos. Para o autor, há fatores diferenciadores importantes e que não podem ser desconsiderados nessa classificação, tais como as redes de relações, os valores, as aspirações e os estilos de vida. Sem deixar de considerar que as dimensões material e simbólica articulam-se incessantemente, não se pode cair no determinismo econômico por vezes usual. Em linhas gerais, para Bourdieu (2008b) “As classes sociais não existem [...] O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer.” (BOURDIEU, 2008b, p. 26-27). Acrescenta o autor que

[...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 2008b, p. 27).

A partir dessas questões de classe, problematizamos: como a educação secundária no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, no período de 1946 a 1961, desenvolveu práticas escolares, culturais e sociais que contribuíram para criar disposições favoráveis ao *habitus* das classes privilegiadas e de gênero nas normalistas?

Na busca pelas práticas proporcionadas e veiculadas pelo Colégio, temos como suposição que somente é possível apreender as informações a respeito daquelas que foram escritas ou prescritas em documentos, estampadas em imagens ou relatadas pelas ex-alunas. Logo, na tentativa de nos aproximarmos do real, ou seja, do que efetivamente ocorreu durante a formação das moças, incursionamos no desenho do objeto.

Por conseguinte, perseguimos o objetivo de apreender as práticas escolares, culturais e sociais, proporcionadas pelo curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, no que tange às disposições específicas constituídas nas suas estudantes, no período de 1946 a 1961. As fontes sugerem que tais práticas expressam os signos de distinção a serem obtidos, na medida em que compõem um conjunto de saberes ou fazeres socialmente valorizados.

As diferenças associadas a posições diferentes, isto é, os bens, as práticas e sobretudo as *maneiras*, funcionam, em cada sociedade, como as diferenças constitutivas de sistemas simbólicos, como o conjunto de fonemas de uma língua ou o conjunto de traços distintivos e separações diferenciais constitutivas de um sistema mítico, isto é, como *signos distintivos*. (BOURDIEU, 2008b, p. 22).

Entendemos que as práticas são resultado das relações entre o *habitus*, o campo em que se inserem e os capitais em trânsito. Por meio de práticas e bens, os agentes demonstram a posição social que ocupam. Isso acontece porque “[...] o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*) [...]” (BOURDIEU, 2008b, p. 21). Segundo essa lógica, a cada classe de posições corresponde uma classe de gostos ou *habitus*, os quais são produzidos por condicionantes sociais e se desdobram em um conjunto de bens e propriedades vinculados e afinados em estilo.

Sendo os *habitus* esquemas classificatórios, que diferem visões e gostos, o que parece distinto para um, pode ser vulgar para outro, a depender da posição que ocupa, traduzindo-se em diferenças simbólicas. “O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco de escolhas de pessoas, de bens de práticas.” (BOURDIEU, 2008b, p. 21-22).

Conhecer as formas pelas quais as classes sociais privilegiadas ou mais favorecidas economicamente, culturalmente e socialmente operam no sistema escolar para garantir ou elevar sua condição social contribui na compreensão de como são formados os agentes que ocupam determinadas posições sociais e os modos de produção da distinção no espaço social.

Temos em vista que as famílias, enquanto corpos que contribuem na manutenção do espaço social, tendem a investir em estratégias que sejam rentáveis de acordo com sua posição. No caso de famílias que possuem capital cultural elevado ou mesmo que dependam do capital escolar para reproduzir-se, mais do que da herança (economicamente falando), a educação tende a ser seu maior alvo. Desse modo, supomos que as famílias do Colégio poderiam ter em vista os efeitos que uma educação representada como prestigiosa poderia possibilitar, afinal:

As famílias são corpos [...] animados por uma espécie de *conatus*, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das *estratégias de reprodução*, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas. Elas investem tanto mais na educação escolar [...] quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta do capital econômico) ou relativamente menos rentáveis [...]. (BOURDIEU, 2008b, p. 35-36).

As chamadas “escolas de elites” ou “escolas de prestígio” identificam-se também pelas relações que possibilitam ali estabelecerem-se e pelas capacidades de influenciar cultural, simbólica e socialmente. Permitir inserções sociais as distingue das demais. Nos últimos anos, os estudos realizados no âmbito da escolarização das elites (ALMEIDA, 1999; OLIVEIRA, 2005; CANTUARIA, 2000; 2005; BRANDÃO; LELLIS, 2003; ALMEIDA; NOGUEIRA, 2003; AGUIAR, 2007; XAVIER, 2009), em suma, apontam que a escolha da instituição de ensino para a prole bem como a observação minuciosa de suas ações são algumas das estratégias utilizadas pelos agentes na busca pela produção e reprodução dos capitais de posse da família.

Os termos acima referendados têm sido utilizados nas investigações contemporâneas acerca do destaque de algumas instituições, haja vista o uso de rankings oficiais educacionais, baseados em avaliações do Ministério da Educação (MEC) e apresentados pela mídia a partir das últimas décadas. Já em alguns dos estudos históricos a respeito de escolas consideradas prestigiosas, outros termos são usuais.

Nesse conjunto de expressões (padrão ideal, escola modelar, colégio prestigioso, etc.), focalizamos a coletânea “Tempo de cidade, lugar de escola – história, ensino e cultura escola em ‘escolas exemplares’”, de Pessanha e Gatti Júnior (2012), por tratar-se de artigos que abordam histórias de algumas instituições que ofereceram ensino secundário nos séculos XIX e XX, isto é, abrangem um longo período. Entendem por “escolas exemplares” as instituições abordadas, dado que foram constituídas e relacionadas aos processos de urbanização e modernização das cidades, ou seja, ligadas estreitamente às histórias das cidades onde emergiram.

Explicam os autores que, mais do que destaque pela qualidade e formação, essas escolas estariam “[...] ligadas à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como ‘elites’ nessas cidades em momentos históricos específicos.” (PESSANHA; GATTI JÚNIOR, 2012, p. 9). Para eles, a criação de uma cultura escolar distinta, expressa na arquitetura, na composição do corpo docente e discente, na organização curricular, entre outras, revela signos de destaque frente a outras instituições dos mesmos períodos.

Em face do exposto, no tratamento ao que se considera uma instituição destinada às classes privilegiadas da época e tendo em vista a inexistência de ranqueamentos utilizados atualmente, de acordo com as informações colhidas nos documentos e memórias, é adequada a expressão “escola exemplar” à figura do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, na referência

às suas características de distinção positiva. Entendemos que esse merecimento deve-se à sua relação com a cidade, às formas pelas quais se apresentou ao público, à sua representação perante a sociedade campo-grandense, devido à reputação de seus modos de formar e pela composição do corpo docente.

Entre as obras do universo acadêmico que se dedicam à compreensão de uma escolarização para grupos privilegiados numa perspectiva histórica e social, destaca-se Dallabrida (2001), pois se debruça sobre a produção escolar das elites no ensino secundário catarinense (ginásio) da Primeira República. Seu trabalho nos interessa por compreender a relação entre um colégio confessional católico e o atendimento aos estratos mais altos da sociedade – em especial, das elites, com base na teoria bourdieusiana. Embora o referido autor analise o segmento do ensino secundário propedêutico (ginásio), na capital catarinense, suas reflexões sinalizam o tradicional prestígio da formação obtida em colégios católicos.

Em seu trabalho, afirma que o estabelecimento daquele ginásio no início do século XX foi um dos principais fatos na configuração da aliança entre a Igreja Católica e o Governo de Santa Catarina. Para o autor, esse fato tinha o intuito de desenvolver elites letradas e disciplinadas, requeridas pela emergente sociedade capitalista, o que ocorreu em outros colégios pelo território brasileiro.

O referido trabalho deixa claro o projeto de expansão que experimentou a Igreja no Brasil na Primeira República, também conhecido por “romanização”. Para tanto, foram empreendidas diferentes ações, como a criação de dioceses e escolas. Foi uma das razões pelas quais também fora criado o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em Campo Grande.

Nessa ótica, no sul de Mato Grosso<sup>9</sup>, especificamente em Campo Grande, origina-se o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, eleito como espaço educativo onde ocorreu o processo de formação de estudantes supostamente de frações das camadas mais privilegiadas da sociedade campo-grandense, em professoras primárias, ou seja, onde era ofertada a educação secundária na modalidade Normal no século XX.

Elegemos para nosso estudo o referido Colégio a partir da reflexão sobre suas especificidades em relação à clientela atendida (classe e gênero), visto ser uma instituição privada, que agregou a tradição em formar normalistas em Campo Grande. Afinal, “[...] a escola escolhe o seu público pela forma como se apresenta a ele. [...] seja através de exames

---

<sup>9</sup> Em 11 de outubro de 1977, por meio da Lei Complementar n. 31, deu-se a divisão do Estado de Mato Grosso e a criação do Estado de Mato Grosso do Sul.

de seleção, seja através da própria seleção financeira decorrente do valor das mensalidades.” (BRANDÃO, 2006, p. 5).

As políticas de implantação da escola Normal no sul do estado de Mato Grosso, do período de 1930 a 1950, foram investigadas por Rodriguez e Oliveira (2007). As autoras apresentaram dados das mudanças sociais no Brasil cujas influências deram-se no âmbito da educação. Destacam que o desenvolvimento dos ideais liberais e o advento da modernização foram importantes componentes do cenário de inauguração da Escola Normal no estado.

Entre avanços e retrocessos, evidencia-se a adoção de medidas pelo poder público para a efetivação das propostas de implantação, como a concessão ao setor privado, por exemplo. Nesse aspecto, inclui-se o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, que está inserido como lócus de formação de um grupo específico de estudantes em professoras do ensino primário. Nessa perspectiva, focalizamos o período de 1946 a 1961 para a investigação, por ser uma época profícua e bastante significativa, a seguir justificada. No entanto, serão abordados alguns aspectos gerais da formação oferecida pela Escola Normal Dom Bosco, haja vista ter sido o início da Escola Normal privada em Campo Grande, sul de Mato Grosso (1931-1940).

Em 1946, foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Normal, a qual traduziu uma tentativa de regulamentar e organizar o funcionamento desse ramo, dividindo-o em dois ciclos: o primeiro para a formação de regentes do ensino primário (quatro anos) e o segundo para formar o professor primário (três anos). O plano era articular o primeiro ciclo do ensino secundário com as outras modalidades de ensino de segundo ciclo, inclusive a Normal. A partir de 1947, após o fechamento da Escola Normal Dom Bosco (anexa ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, tendo funcionado entre 1930 e 1941), iniciaram as aulas do curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, devido às concessões ao âmbito privado.

Nesse sentido, o foco é o Ensino Normal de segundo ciclo, responsável por prover a formação de profissionais do magistério primário, conforme previsto pela Lei Orgânica do Ensino Normal (1946). O curso tinha a finalidade de formar profissionais para atender a educação da infância e equivalia ao segundo grau. Quanto aos ciclos, o segundo estava ligado ao Ginásio, e dava condições ao ingresso em cursos superiores de Filosofia, orientação mantida até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

O segundo marco adotado corresponde justamente àquele ano, data da promulgação da Lei n. 4.024/1961. A partir de então, conquista-se a equivalência entre todas as modalidades

de segundo grau, expressão do acesso a quaisquer cursos do ensino superior. Era também o período de início de exigência legal do curso superior para a atuação na educação primária.

No Brasil, entre os anos de 1946 e 1960 os debates sobre os rumos do sistema educacional se intensificaram, redundando na Lei n.º 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Permanecia no corpo da lei as reivindicações da Igreja Católica e dos proprietários de escolas privadas a despeito dos interesses daqueles que defendiam a educação como dever do estado brasileiro. À luz dos princípios presentes na Constituição de 1946, foi publicada a LDB em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart. (BRAZIL; MANCINI 2012, p. 11).

A primeira LDB é uma das principais legislações educacionais brasileiras, portanto, um significativo ponto de chegada, visto que revela o fim de um ciclo na educação e início de outro. A Lei levou um período relativamente longo para ser promulgada, dadas as reivindicações de diferentes grupos sociais, conforme apontado por Brazil e Mancini (2012), e reúne aspectos relacionados a todos os segmentos da educação brasileira, portanto sua seriedade e relevância são inegáveis.

Nesse contexto, o objeto da investigação são as práticas que ajudavam a moldar os comportamentos das moças. A moral e os bons costumes<sup>10</sup>, por exemplo, eram constantemente cobrados como parte do currículo das estudantes, ou seja, faziam parte do *habitus* de gênero, mas também do *habitus* de classe. O conceito de *habitus*, em Bourdieu (1983), trata-se de:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Por conseguinte, o *habitus* é conjunto de disposições que orientam, mas não determinam como o agente irá organizar suas ações. É o ponto de partida e de chegada, sustentáculo de suas atitudes e percepções, sendo constantemente elaborado por meio das vivências e experiências ao longo da vida de cada um. Ele situa-se em

---

<sup>10</sup> Por “bons costumes” compreendemos aqueles ensinamentos que eram socialmente aceitos para mulheres naquela época, portanto, “regras sociais” que contribuíam para orquestrar o comportamento e as atitudes das moças ditas “bem educadas”.

[...] uma estreita correlação entre as *probabilidades objetivas* cientificamente construídas (por exemplo, as chances de acesso ao ensino superior ou ao museu etc.) e as *aspirações subjetivas* (as “motivações”), não é porque os agentes ajustam conscientemente suas aspirações a uma avaliação exata de suas chances de sucesso, à maneira de um jogador que arrumaria seu jogo em função de uma informação perfeita sobre suas chances de ganho [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 62).

Em outros termos, os agentes<sup>11</sup> ajustam-se conforme os campos sociais em que atuam, de acordo com as condições em que foram socializados. Assim, têm-se indícios e pistas de que o Colégio, entre outras características, era espaço de encontro com as normas sociais vigentes naquele período, e apresentava uma organização curricular que servisse às tarefas de futuras esposas e mães de família, estudantes cuja origem social demandava uma formação condizente.

Para Bourdieu (1983), apenas é possível apreender esses sistemas se “[...] colocarmos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições de exercício desse *habitus* [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 65). Em outros termos, é necessário considerar em que condições as disposições (*habitus*) foram forjadas e de que forma foram colocadas em prática.

O *habitus* dota de um senso prático o agente e o direciona a fazer escolhas mais ou menos conscientes, antecipando, em alguma medida, os resultados do “jogo”. É um conceito intimamente ligado ao pertencimento a determinada classe, visto que se estrutura mediante um processo de socialização, ao longo da vida do agente, por meio da família e de outras instâncias. Nesse caso, focalizamos classes privilegiadas econômica e culturalmente.

Nessa ótica, a classe social é um reduto em que se justapõem as contribuições dos diferentes tipos de capitais, entre eles, o econômico, o cultural, o simbólico e o social, expressando o caráter multidimensional da realidade. O volume e a estrutura desses capitais são a causa e o efeito. Ou seja, não basta o entendimento de que o econômico define a posição social dos agentes no espaço. Sem dúvida joga um importante papel, mas outros elementos ajudam a explicá-la. (BOURDIEU, 1996).

Em Bourdieu (2008b), o espaço social é composto de divisões sociais expressas nos gostos e modos de fazer. Essas divisões são, de algum modo, coletivas, mas também individuais. Têm a ver com a distribuição do volume e da estrutura dos capitais, portanto, das

---

<sup>11</sup> O referencial bourdieusiano utiliza o termo “agente” para se referir aos sujeitos/indivíduos.

classes sociais, construídas de maneira a reunir modos de ser e fazer, nos diferentes campos. Essas posições comandam representações e tomadas de posição nas lutas, tanto para manter quanto para transformar o espaço.

É preciso esclarecer que não se pretende homogeneizar um grupo privilegiado como “classe dominante”. Afinal, conforme lembram Catani e Kieling (2007), no Brasil, a realidade social é peculiar e demanda o olhar para outros atributos, como alianças políticas, para a compreensão dos estratos sociais mais elevados.

[...] para o caso brasileiro, é temerário falar de uma classe dominante, homogênea, com identidade definida e com ações política e econômica consoantes, haja vista a dispersão política, a falta de homogeneidade cultural e os permanentes conflitos entre empresários do setor produtivo e os rentistas. (CATANI; KIELING, 2007, p. 174).

O termo “classe social” pressupõe diferentes ordenações. Neste trabalho, pluralizam-se os termos referentes aos grupos sociais tratados, cujas posições de destaque sinalizam privilégios<sup>12</sup> especialmente econômicos e culturais. Logo, são chamadas “elites”, “grupos abastados” ou ainda “grupos privilegiados”, entre os quais são agrupados tanto aqueles pertencentes às frações mais altas das classes médias quanto às elites.

Ao tratar dos diferentes grupos sociais, Bourdieu (2008a) explica que, embora cada um tenha uma trajetória condizente com seu *habitus* e os capitais socialmente herdados, há possibilidade de ocorrer uma trajetória social diferente da trajetória modal no grupo considerado. É quando ocorre o deslocamento de agentes no espaço social, provocado por diferentes fatores, como a educação, por exemplo, quando há possibilidades de ampliação dos capitais.

A determinado volume de capital herdado corresponde um *feixe de trajetórias* praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes – trata-se do *campo dos possíveis* oferecido objetivamente a determinado agente; e a passagem de uma trajetória para outra depende, muitas vezes, de acontecimentos coletivos (guerras, crises, etc.) ou individuais (encontros, ligações amorosas, privilégios, etc.) descritos, comumente, como acasos (felizes ou infelizes), apesar de dependerem, por sua vez, estatisticamente, da posição e das disposições daqueles que vivenciam tais eventos – por exemplo, o senso das ‘relações’ por meio do qual os detentores de um elevado capital social têm a possibilidade de conservar ou aumentar esse capital -, a não ser que sejam organizados expressamente pelas intervenções institucionalizadas (clubes, reuniões de

---

<sup>12</sup> Termo cunhado pela teoria bourdieusiana para se referir às classes que dispõem de situação social “confortável”.

família, associações de ex-membros de empresa ou instituição, etc.) ou espontâneas dos indivíduos ou grupos. (BOURDIEU, 2008a, p. 104).

Essa condição de possibilidade, ainda que remota, de mudanças na trajetória de um agente, confere à educação um papel relativamente significativo, que pode contribuir para a configuração social, ao mesmo tempo em que é condicionada pela mesma configuração. Desse modo, enquanto a maioria dos agentes herda a posse de capitais econômico e cultural, alguns deles dependem de suas disposições para aumentar seus capitais não tão significativos, como é o caso das classes médias em relação ao capital econômico. Essa situação possibilita questionar a pequena parcela de estudantes que obtiveram subsídios para desfrutar da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora como bolsistas.

A escolha da instituição de ensino é, portanto, um dos meios pelos quais os capitais podem ser ampliados, até mesmo pela convivência social entre agentes de um nível social mais abastado. Ao afirmar que a instituição eleita para a pesquisa aparenta ter abarcado estudantes das frações mais altas das classes médias e de grupos das elites campo-grandenses, supomos que sejam grupos que possuem capitais econômicos ou culturais de desfrutar dessa educação. Nesses grupos, pode haver variedades de tipos de capitais. Porém, o que esses agentes parecem ter em comum é a posição privilegiada em diferentes segmentos da sociedade.

Ao definir os condicionamentos sociais que dizem respeito a cada agente, é necessário considerar o campo, a trajetória engendrada, os diferentes capitais herdados, enfim, fatores distintos que se relacionam para compor a realidade observável. Afinal, as classes sociais são organizadas “[...] pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas.” (BOURDIEU, 2008a, p. 101).

De certo modo, provavelmente as famílias que buscavam o Colégio aspiravam que suas filhas tivessem condições de manter a posição social que ocupavam, ou mesmo ultrapassá-la. Nesse contexto, a escola tornava-se espaço de convivência social e formação prestigiosa, orientando as disposições para manutenção ou ascensão dos capitais.

Na época levantada para ser focalizada na escola normalista, qual seja, 1946-1961, entre as opções que se tinham, as famílias aspiravam que suas filhas cursassem o Normal, dado que era a representação predominante de profissionalização para aquelas mulheres ou mesmo de formação adequada à condição feminina, numa ocupação que não interferisse em

suas tarefas do lar. Uma formação que as aproximasse do “intelectual” e não do “manual”, permitindo que fossem inseridas no mercado de trabalho ou apenas fossem instruídas com o que se dizia “apropriado” para as jovens de determinadas posições. As escolas confessionais, nesse caso, corroboravam essa concepção. “São escolas de disciplina rígida, de doutrina cristã e se dedicaram a atender a uma classe de elite que necessitava de um novo modo de escolarização com o inchaço que sofria as escolas públicas [...]” (MANCINI; OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 119).

O termo “representação”, supramencionado, é o resultado da articulação entre espaço social, campo e *habitus*, conceito capaz de explicitar os saberes (disposições) incorporados ao longo da socialização do agente, os quais contribuem para imprimir e regular condutas. De acordo com Bourdieu (2011), a representação relaciona-se às classificações sociais, situadas em sua ótica entre as concepções objetivistas e subjetivistas, no sentido da ordem social relacionalmente condicionada. “[...] a representação que os indivíduos e os grupos exibem inevitavelmente através de suas práticas e propriedades faz parte integrante de sua realidade social.” (BOURDIEU, 2011, p. 447).

Assim, ao mesmo tempo em que há, segundo Bourdieu (2011, p. 447), “[...] autonomia relativa da lógica das representações simbólicas em relação aos determinantes materiais da condição [...]”, a posição ocupada na estrutura de classes é o que define os limites dessa autonomia. Portanto, temos em vista que as representações engendradas tanto nas famílias que aspiravam um tipo de formação, quanto nas memórias das ex-alunas que relataram a Penteado (1996) dados de sua escolarização na Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, pressupõem propriedades e práticas classificadas e classificáveis segundo sua condição social.

Por essas razões, pensar nas relações que se estabelecem entre estudantes e professores/as, quando há a manifestação de gestos dotados de intenções, incorporados na prática de ser professor/a e na prática de ser estudante, é crer que em cada contexto social investigado há uma teia de acontecimentos oriundos das condições de formação desses agentes. Isto é, cada grupo obtém uma série de disposições estruturadas e estruturantes para atuar na prática de ensino e aprendizagem no interior da escola, estendendo suas ações para outros espaços.

Logo, os cursos normais destacam-se entre espaços de formação cujo currículo deveria atender às necessidades de uma sociedade em pleno desenvolvimento de novas representações sobre mulher, criança e escola. A relevância desta proposta de investigação está na articulação entre aspectos históricos de uma instituição educativa “exemplar” e sua relação com a

realidade social daquele tempo, o que fornece possibilidades para se conhecer uma maneira de formar o *habitus* de mulheres (gênero) pertencentes às classes sociais mais favorecidas. Trata-se de uma operação historiográfica, no campo histórico-social. Além disso, é primeiro trabalho acadêmico, que se apresenta publicamente, a respeito da formação oferecida pela Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, o que agrega valor ao estudo.

### **Escola Normal nas produções acadêmicas**

O levantamento da produção acadêmica sobre o assunto em estudo é um dos elementos essenciais na tessitura de uma pesquisa, pois procura responder ao: “[...] desafio de mapear [...] certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Nesse sentido, ao buscar produções que têm como objeto de estudo a Escola Normal e seus desdobramentos, principalmente em colégios confessionais católicos, selecionamos para dialogar apenas aqueles que são relevantes, seja por aproximarem-se da temática, por utilizarem conceitos-chave semelhantes para a compreensão do objeto de estudo ou ainda por oferecerem condições de vislumbrar caminhos para o percurso.

No processo metodológico, elegemos os seguintes passos, os quais pautaram a apresentação dos resultados: 1) Busca nos bancos de dados por meio do jogo de descritores – Escola Normal; normalista; feminização do magistério. 2) Tabulação numérica dos selecionados, a partir dos critérios: ser produzido no Brasil; tratar preferencialmente de elementos da história da Escola Normal, com ênfase no ensino feminino como um dos temas centrais, ou de elementos que o configurem, tal como a proposta de formação de professores primários a partir de um ponto de vista específico; preferencialmente, ter como foco o ensino confessional. 3) A partir da seleção, organização das produções, descartando as que não interessavam. Por fim, discussão dos dados. Os quadros a seguir apresentam os dados de trabalhos que melhor responderam a esses critérios.

### Quadro 1 – Artigos com foco na Escola Normal

Referência	Ano
ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Escola normal, o instituto de educação e a universidade. <b>V Congresso Brasileiro de História da Educação</b> . 2008. Disponível em: < <a href="http://bit.ly/PocijN">http://bit.ly/PocijN</a> >. Acesso em: 23 out. 2012.	2008
AQUINO, Luciene Chaves de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. De escola normal de natal a instituto de educação presidente Kennedy (1908 - 1965): a trajetória de uma Instituição de referência na formação de professoras no estado do Rio Grande do Norte – um lugar generificado. <b>VI Congresso Brasileiro de História da Educação</b> . 2006. Disponível em: < <a href="http://bit.ly/QmDSbN">http://bit.ly/QmDSbN</a> >. Acesso em: 16 out. 2012.	2006
BELÉNS, Jussara Natália M.; MELO, Guaíra M. C. de; AMORIM, Judite Maria de. De esposa à professora: a representação do curso do Magistério para as moças pobres e moças da elite, nos Anos 70, em Campina Grande-PB. <b>V Congresso Brasileiro de História da Educação</b> . 2008. Disponível em: < <a href="http://bit.ly/U3VaRe">http://bit.ly/U3VaRe</a> >. Acesso em: 16 out. 2012.	2008
CARDOSO, Elizangela Barbosa. Mães educadoras e profissionais: educação feminina em Teresina na primeira metade do século XX. P. 158-179. Volume 7, número 10, dezembro de 2010 - Dossiê História e Educação. Revista Outros Tempos. Disponível em: < <a href="http://bit.ly/WzbAAi">http://bit.ly/WzbAAi</a> >. Acesso em: 16 out. 2012.	2010
DURAN, Marília Claret Geraes; ALMEIDA, Jane Soares de Almeida. Quem tem saudade da Escola Normal? <b>Eccos</b> . 2010. Disponível em: < <a href="http://bit.ly/PnOVXB">http://bit.ly/PnOVXB</a> >. Acesso em 23 out. 2012.	2010
HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. A escola normal secundária em Maringá: um importante espaço para formação de professores nas décadas de 1950 a 1970. <b>Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes</b> . 2007. Disponível em: < <a href="http://bit.ly/OZ1N53">http://bit.ly/OZ1N53</a> >. Acesso em: 23 out. 2012.	2007
KULESZA, Wojciech Andrzej. O currículo da escola normal: feito e tendências. <b>VI Congresso Brasileiro de História da Educação</b> . 2006. Disponível em: < <a href="http://bit.ly/WFYIzE">http://bit.ly/WFYIzE</a> >. Acesso em: 23 out. 2012.	2006

Fonte: Scielo Brasil. Organização: Ortiz, 2013.

Apresentamos o primeiro quadro com a seleção dos artigos disponíveis na Biblioteca da página eletrônica do Scielo Brasil, a fim de demonstrar que esses artigos foram publicados nos períodos semelhantes à publicação das teses e dissertações acerca da temática. Afinal, os artigos são resultados de pesquisas mais amplas, empreendidas nos Programas de Pós-Graduação do país, e fornecem elementos para se pensarem aspectos relacionados aos cursos Normais de um tempo. Todavia, optamos por dialogar com as produções acadêmicas oriundas desses programas, por trazerem dados mais aprofundados. Entre as produções encontradas<sup>13</sup>, do total de 58 dissertações, 8 foram selecionadas, e entre as 20 teses, 2 foram selecionadas, por melhor responderem aos critérios previstos pela investigação:

<sup>13</sup> O quadro com o levantamento do total de produções está em Apêndices.

## Quadro 2 – Teses com foco na Escola Normal

Referência	Período focalizado	Região	Ano
AQUINO, Luciene Chaves de. <b>De escola normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950-1967):</b> configurações, limites e possibilidades de formação docente. 2007. Tese (Doutorado)-Doutorado em educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2007.	1950-1967	Nordeste	2007
FURTADO, A. C. <b>Por uma história das práticas de formação docente:</b> um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto - SP (1944-1964). 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.	1944-1964	Sudeste	2007

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Organização: Ortiz, 2013.

No segundo quadro, foram selecionadas duas teses. A primeira analisa a Escola Normal de Natal e sua passagem a Instituto de Educação. Embora não seja uma instituição privada e confessional, interessou-nos por abordar aspectos de uma formação docente para mulheres, o que acumula peculiaridades relacionadas ao gênero. Também o período adotado é semelhante ao que utilizamos. Noutra perspectiva, o trabalho é o único selecionado que fora publicado na região nordeste do Brasil, o que importa para pensarmos de que forma desdobram-se as particularidades das diferentes regiões.

A segunda tese escolhida estabelece a comparação entre dois tipos de formação docente (Escolas Normais), sendo que uma delas é pública e a outra privada, ou seja, cada uma carrega peculiaridades nas práticas vivenciadas pelas estudantes das instituições, haja vista os diferentes objetivos.

O terceiro quadro apresenta as dissertações selecionadas para discussão:

### Quadro 3 – Dissertações com foco na Escola Normal

Referência	Período focalizado	Região	Ano
BALBINO, Antônio Gilberto. <b>Uma cidade, uma escola, muitas histórias:</b> o Instituto Santa Dorotéia de Pouso Alegre - MG (1911-1976). 2008. Dissertação (Mestrado)-Mestrado em educação: Universidade São Francisco. 2008.	1911-1976	Sudeste	2008
FUCKNER, Cleusa Maria. <b>Magistério e Casamento:</b> memória e formação no Colégio de Educação Familiar do Paraná (1953-1986). Curitiba, 2000. 152f. Dissertação (Mestrado)-Mestrado em Educação: Universidade Federal do Paraná. 2000.	1953-1986	Sul	2000
LEONARDI, P. <b>Puríssimo Coração:</b> Um colégio de elite em Rio Claro. 222 f. Dissertação (Mestrado de Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.	1909-1928	Sudeste	2002
RAMPI, D. da F. <b>A formação de professores da escola normal do Colégio de Santa Inês:</b> A educação salesiana no Brasil inserida na pedagogia católica (1927 - 1937). 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.	1927-1937	Sudeste	2007
RESENDE, Melina Brasil Silva. <b>O curso normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus Araguari-MG</b> 1930-1947. 2006. Dissertação (Mestrado)-Mestrado em educação: Universidade Federal de Uberlândia. 2006.	1930-1947	Sudeste	2006
ROZETTI, I. <b>Colégio Imaculada Conceição:</b> a história do curso normal (Tupaciguara - MG, 1961 - 1977). 180 f. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.	1961-1977	Sudeste	2010
SANTOS, T. C. <b>Formação inicial docente:</b> a escola normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus (1946 - 1971). 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.	1946-1971	Sul	2006
SIQUEIRA, Vilma da Silva. <b>Mulher:</b> entre o lar e o status de professora - uma questão de educação. 2008. Dissertação (Mestrado)-Mestrado em história social das relações políticas: Universidade Federal do Espírito Santo. 2008.	1930-1945	Sudeste	2008

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e Google Acadêmico.

Organização: Ortiz, 2013.

Entre as oito produções selecionadas, destacamos que seis delas foram produzidas na região sudeste do Brasil, com destaque entre os anos de 2006 a 2008. Quanto aos períodos focalizados nas pesquisas, há diferentes intervalos, sendo que a partir dos anos 1920 os cursos Normais tiveram maior visibilidade e renderam mais pesquisas, o que pode ser explicado pelo período de efervescência dos ideais escolanovistas no Brasil e das proposições da educação enquanto mola propulsora do desenvolvimento do país, no que a formação de professores seria um dos principais instrumentos.

Por meio da leitura dos títulos e resumos, ocorreu a seleção de textos para discussão. Foram excluídas deste diálogo as produções que não atenderam aos critérios

supramencionados, em especial a abordagem da Escola Normal com as questões de gênero e de classe social.

Aquino (2007) investigou o processo de passagem da Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy, no período de 1950 a 1967. Para tanto, consultou Leis, Decretos, Regimentos Internos da Escola Normal de Natal, relatórios de ocorrência enviados anualmente para o Departamento de Educação, Atas da Congregação dos Lentes, mensagens governamentais e artigos de jornais, além das fontes orais e iconográficas.

Embora não focalize uma instituição católica ou privada, seu trabalho interessa tanto pelo cruzamento de fontes empreendido, quanto pela abordagem das questões de gênero, dado que a instituição recebia moças. Em suas palavras, era um lugar “generificado”. Para a autora, os papéis atribuídos à mulher e ao homem são construções sociais e estão ligados às relações de poder, conflito e contradições próprios à sociedade. Nesse sentido, investigou de que forma a instituição contribuiu para formar as estudantes, dado que suas práticas influenciam sobremaneira a construção de seus modos de ser.

No entanto, ao abordar essas questões, não tem como objetivo primordial situar as posições sociais que ocupavam as normalistas, embora cite considerações a esse respeito, como ao comparar as alunas da Escola Normal com as alunas da Escola Doméstica de Natal, destacando as diferenças entre as formações das instituições pública e privada:

A Escola Normal primava, como substrato em sua existência, pela formação de mulheres, professoras do ensino primário, de elevado nível intelectual, mas conformadas aos padrões de comportamento e de atribuições familiares que lhes eram exigidas. Nesse ponto, marcava certa aproximação com a Escola Doméstica de Natal um lugar educacional totalmente organizado para a educação feminina.

Distinguiam-se, entretanto, pela classe social de suas alunas, tendo em vista que a Escola Doméstica era freqüentada pelas moças que pertenciam à elite, não só natalense mas norte-rio-grandense, bem como pela natureza do curso oferecido e, em conseqüência, pela ocupação social de suas egressas. Enquanto uma (a Escola Doméstica) preparava as jovens para a vida privada, melhor dizendo, para o casamento, a outra (a Escola Normal de Natal) formava professoras para atuar na esfera pública. (AQUINO, 2007, p. 223).

A tese de Furtado (2007) estuda as práticas de formação docente de duas instituições de Ribeirão Preto: a "Escola Normal Livre Nossa Senhora Auxiliadora", instalada pela Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, e a "Escola Normal Oficial", criada pelo governo do estado de São Paulo. Focaliza o período de 1944 a 1964 e é estimada por realizar um estudo comparativo das diferenças entre uma Escola Normal privada e católica e uma Escola Normal pública e laica.

O trabalho é minucioso em comparar as especificidades dos corpos discente e docente, questões de gênero, grades curriculares e conteúdos empregados nos currículos formais, manuais didáticos usados nas disciplinas pedagógicas, além da análise dos percursos dos egressos enquanto profissionais do magistério e de outras carreiras que exigiram, ou não, o prosseguimento dos estudos.

Em suas considerações comparativas, compreende a autora que a legislação da época, com o intuito de padronizar o ensino Normal, não extinguiu as diferenças nas culturas escolares, dado que confirma o quanto os diversos fatores contribuem para o estabelecimento de um “modo de formar”.

As impressões de Furtado (2007) a respeito da composição do corpo discente e de suas possíveis origens sociais são reveladoras de que não era incomum a predominância de estudantes das classes médias e altas nas escolas confessionais privadas, bem como o tratamento diferenciado destinado às bolsistas do Colégio, indícios que ajudam a confirmar a hipótese norteadora deste trabalho.

Siqueira (2008), em semelhança à tese de Aquino (2007), aborda a temática da educação feminina, especialmente sua profissionalização no magistério. Discute o longo período em que a educação esteve estritamente voltada para os homens, as razões sociais e culturais que implicaram nessa concepção e a mudança paulatina que deu espaço para a inserção da mulher no campo da educação e formação docente. Seu interesse se dá por tratar-se de uma das discussões empreendidas no primeiro capítulo da presente dissertação.

Já Balbino (2008) teve, como uma de suas principais discussões, ao abordar as histórias que tratam do Instituto Santa Dorotéia de Pouso Alegre, em Minas Gerais (1911-1976), a configuração de uma formação católica para elites: “Instituições católicas escolares, como o Instituto Santa Dorotéia, estavam a serviço das elites brasileiras, apesar da tendência dos reformadores voltados para a laicização do ensino.” (BALBINO, 2008, p. 13). Para o autor, entre os saberes ensinados pela escola, estavam tanto aqueles relacionados às “letras” quanto aqueles que ajudariam a formar uma boa moça para o casamento e a maternidade. Evidencia o contexto da feminização do magistério naquele tempo e seus efeitos sociais.

Balbino (2008) reitera que, para as famílias que ali colocavam suas filhas, era uma forma de ampliar os horizontes destas, tendo em vista o respeito que a instituição obteve da sociedade local, dado semelhante ao obtido a respeito do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

em Campo Grande. O “Santa Dorotéia” era um instrumento de ascensão social, pois as elites acreditavam numa “formação inspirada nos moldes europeus”, oferecida pelo Instituto.

Resende (2006) trata do curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus de Araguari, Minas Gerais, entre 1930 e 1947. Nesse trabalho, é possível observar novamente a afirmação de que a busca por colégios confessionais por famílias mais ricas é retrato de um anseio pela formação adequada oferecida por grupos religiosos no Brasil.

Para a autora, o elevado nível cultural dos colégios confessionais justificava seu prestígio social diante da sociedade. Resende (2006) e Rozetti (2010) contam que eram oferecidas vagas a algumas alunas carentes, as quais prestavam serviços domésticos para custear seus estudos. “[...] além de cumprirem a carga horária determinada pela escola com os estudos, algumas alunas, como pagamento pela educação recebida, prestavam serviços domésticos no estabelecimento de ensino.” (ROZETTI, 2010, p. 112). No entanto, predominava a presença das filhas de famílias mais abastadas da cidade. Reitera Resende (2006) a diferença social entre os cursos Normais públicos e privados, o que corrobora a hipótese levantada na dissertação ora apresentada.

Santos (2006) é significativa por adotar periodização inicial semelhante, referente à Lei Orgânica do Ensino Normal, datada de 1946. Foi quando ocorreu a criação da Escola Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus, assim como houve a reorganização e reabertura da Escola Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e outras Escolas Normais no Brasil. Além disso, há outras semelhanças: o referido colégio é também confessional católico, privado, fundado por freiras e destinado somente a mulheres naquela época. As fontes utilizadas para a pesquisa foram: bibliográficas, documentais, iconográficas e memorialísticas, por meio de entrevistas semiestruturadas. A autora explica que a vinda das freiras para o Brasil é parte do projeto de expansão da Igreja Católica, no que a participação feminina foi relevante.

Na dissertação, fica clara a intenção de investir na educação das meninas, por meio das congregações religiosas, a fim de que elas, em seus lares, pudessem, posteriormente, disseminar os princípios do catolicismo. Destaca que “Um período de expansão e estabilidade institucional para a vida religiosa feminina foi entre o fim do século XIX até a década de 60 do século XX.” (SANTOS, 2006, p. 57). É o que explica a efervescência da criação de colégios confessionais católicos nesse período, como é o caso do “Nossa Senhora Auxiliadora” em Campo Grande e de outros pelo país. O estabelecimento de instituições confessionais é lembrado por Rampi (2007) como parte desse projeto de expansão da Igreja.

Destaca-se o fato de salientar as intermitentes iniciativas de fixação da Escola Normal no Paraná (SANTOS, 2006), semelhante ao que ocorreu em Mato Grosso. Desde o século XIX, quando ocorreram as primeiras tentativas de fixar o curso Normal do estado, até meados do século XX, quando efetivamente fora instituída a Escola Normal, essas iniciativas foram permeadas por recomeços. Somente a partir da década de 1940, assim como em outros estados, é possível afirmar que houve uma organização desse curso naquele estado.

Várias semelhanças entre o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e outros colégios abordados em outros trabalhos, como o supracitado Colégio Sagrado Coração, no Paraná (SANTOS, 2006), o Colégio Santa Inês (RAMPI, 2007) e o Colégio Imaculada Conceição (ROZETTI, 2010) são percebidas. Dentre elas destacam-se: ofereciam regime de internato e externato; destinavam-se apenas às meninas; ofereciam cursos particulares de desenho, pintura, música, trabalhos manuais etc; pertenciam a uma Congregação Católica; ofereciam o ensino Normal e também outros cursos (primário, ginásial, secundário), foram devidamente regulamentados para funcionamento do curso Normal em 1946.

Além disso, enfatiza-se o prestígio que os Colégios mantinham perante a sociedade local, constituindo-se em espaços de formação de professoras, transmissores de valores morais e religiosos, adequados também à função materna e de esposa confiada às mulheres por tradição. “[...] o costume da época era que as meninas das famílias tradicionais fizessem a Escola Normal.” (SANTOS, 2006, p. 101). Em um dos relatos, Santos (2006, p. 103) relembra que “A Escola Normal, principalmente em colégios de freiras ‘era vista como a melhor educação que um pai daria para sua filha. Eram consideradas da ELITE as moças que a frequentavam.”.

A dissertação de Leonardi (2002) importa por analisar o prestígio social conquistado pelo Colégio Puríssimo Coração, do município de Rio Claro, Minas Gerais. Atribui esse significado social e simbólico à tradição histórica do curso Normal. Em seu trabalho, aborda diferentes aspectos concernentes à relação entre Igreja Católica e educação, demonstrando as ações realizadas para reordenar e reconquistar fiéis, dada a perda da autoridade que predominou até o início do século XIX.

O trabalho de Fuckner (2000) apresenta a realidade de uma instituição também católica, privada e destinada às moças, porém com uma particularidade. Intitulado “Colégio Familiar do Paraná”, além de oferecer a formação de um curso Normal, o objetivo primordial, estampado no título e representado no imaginário da sociedade curitibana, era educar para o casamento.

Desse modo, a instituição carregava as marcas de uma formação explicitamente destinada a mulheres de condição social privilegiada. A representação predominante para a sociedade a respeito da mulher era o ideal do casamento e da maternidade, o que acabou sendo incorporado pelas estudantes, segundo a autora. Aliar a profissionalização docente à formação para as atividades domésticas era garantir à mulher as condições para arranjar um “bom partido” para o casamento.

De certa forma, era similar ao que se passava em outras instituições, tais como aquelas demonstradas nesse levantamento e no caso do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em Campo Grande. No entanto, o contraste dá-se no título e na representação social explícita de espaço destinado à preparação matrimonial das moças.

Fuckner (2000) destaca que, com a República, iniciou um tempo de valorização da Escola Normal e da função feminina no magistério, como continuação do papel materno, consideração análoga ao que salientaram as outras produções.

Em resumo, esses levantamentos na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, Google Acadêmico e Scielo Brasil, permitem compreender que os Colégios são expressões de que as instituições religiosas e seus cursos de formação de professoras foram importantes instrumentos no período em que a Igreja necessitava de obter novamente status socialmente valorizado e, de alguma forma, contribuir para o período de incremento no desenvolvimento da educação no país. Além disso, as produções expressam que a formação feminina, tanto em instituições públicas, quanto privadas, era revestida de expressões específicas ao gênero, embora com diferenças em cada realidade. Tais considerações contribuíram para organizar e melhor visualizar as percepções acerca do objeto de estudo.

Embora tenhamos conhecimento de que houve uma pesquisa em Campo Grande a respeito do Colégio em estudo, evidenciamos que nenhuma tese ou dissertação fora disponibilizada publicamente para consulta. Portanto, diante do acervo de outras regiões referentes à temática e à insuficiência de pesquisas regionais e locais, consideramos que advirão contribuições deste trabalho.

### **Percursos metodológicos**

No que se refere à história das instituições escolares, mais particularmente a respeito do preparo de professores para a missão de ensinar verifica-se que a temática se compara a um complicado tabuleiro de “quebra-cabeça”, pois apesar da significativa produção historiográfica já existente a respeito no âmbito nacional e regional, ainda há lacunas concernentes às áreas internas do país, sobretudo sobre as particularidades sociais e culturais de seus distintos rincões. As peças desse “quebra-cabeça” encontram-se dispersas

nos arquivos (oficiais ou privados) à espera de investigações. (BRAZIL; MANCINI, 2012, p. 5).

Nosso objetivo, como já mencionamos, é apreender as práticas escolares, culturais e sociais, proporcionadas pelo curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, no que tange às disposições específicas constituídas nas suas estudantes, no período de 1946-1961. Nessa ótica, procuramos olhar para o universo micro, apreender detalhes, sem deixar de considerar, por outro lado, o universo macrossociológico. Estar atento para aquilo que parece ser banalidade, mas diz muito sobre o contexto onde está.

Nessa investigação, iniciamos pela revisão de literatura e aprofundamento teórico-metodológico, que permitiram que os dados fossem compilados e analisados, cruzadas as informações, a fim de perceber as relações entre a posição social das agentes estudantes e o gênero e a formação escolar oferecida na instituição naquela época.

Empreendemos a revisão bibliográfica e foi adotado um referencial teórico balizado por Pierre Bourdieu e de estudos que derivam de sua teoria, para compreender as categorias classe social, *habitus* e representação, na medida em que são conceitos que ajudam a entender de que forma as práticas do Colégio puderam contribuir para formar os agentes, orientando suas ações e percepções, imprimindo neles determinados posicionamentos. Com efeito, no contexto específico de uma instituição destinada às moças na época delimitada, levamos em conta o *habitus* do gênero feminino associado ao *habitus* de pertencimento às classes mais privilegiadas, tanto de estratos médios quanto elevados.

Para adentrar ao universo de uma escola confessional, Mancini, Oliveira e Silva (2007) trataram as informações de modo relacional, analisando documentos e colhendo memórias. Em nossa pesquisa, foram reunidas e combinadas diferentes fontes, como fizeram as autoras, porém com a diferença do acesso secundário obtido às memórias, em especial na obra de Penteado (1996), o que forneceu a possibilidade de compreender as práticas escolares, culturais e sociais das estudantes do Colégio.

Fomos autorizados pela Direção do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora a acessar os documentos arquivados na Secretaria, com a condição de que a consulta fosse local. Como não era permitido digitalizar ou fotocopiar, fotografamos os materiais que diziam respeito ao curso Normal do Colégio, bem como dados gerais da história da instituição. O acervo estava bem organizado e armazenado em grandes armários e prateleiras. No entanto, ficaram

algumas lacunas ocasionadas pelo desgaste de alguns materiais ou pelo extravio de uma parcela deles.



Figura 1: Documentos e arquivos referentes à Escola Normal  
Fonte: Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

Foram combinados dados históricos referentes ao processo de escolarização das estudantes, em busca de elementos que configurassem as práticas desenvolvidas na instituição. Com efeito, foram consultados e evidenciados, entre os arquivos do Colégio, documentos oficiais e não oficiais.

Destacamos que os dados do Grêmio Literário do Colégio e os aspectos destacados por Trubiliano e Martins (2010) quanto à Revista Ecos Juvenis foram relevantes para a compreensão de algumas das práticas escolares que tinham destaque naquela formação, quais sejam, aquelas vinculadas às Línguas.

O trabalho desenvolvido pelo Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora sinalizou o constante contato que as alunas mantinham com obras literárias e outras tipologias textuais nas reuniões, assim como a participação nos eventos e solenidades do Colégio, isto é, nas apresentações ancoradas em composições literárias. Por outro lado, por meio dele havia aproximação às “letras” que eram divulgadas na Revista Ecos Juvenis, com diferentes textos

escritos pelas alunas, poesias, pensamentos, lembranças e impressões, um dos componentes da formação literária incentivada pela Escola.

Consultamos livros de registro de diplomas; livro de matrículas; atas e relatórios do “Grêmio Literário”; programas do curso Normal do Colégio; cartas entre irmãs da Congregação Salesiana; outros tipos de cartas, ofícios, telegramas, pedidos e confirmações de outorga, pedidos de ajuda financeira entre a direção/administração do Colégio e os órgãos competentes (Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Assembleia Legislativa, Departamento de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, entre outros); mensagens de governadores do estado de Mato Grosso; boletins do governo estadual e federal; relação anual do corpo docente; quadro do horário de aulas; livros didáticos adotados; e relatórios de fiscalização da Escola Normal.

No tratamento às fontes, buscamos elementos que explicassem a forma como o Colégio foi concebido, como ocorreu a formação daquelas alunas, qual era sua possível condição social, se havia e quais eram os aspectos de distinção positiva proporcionada pelas práticas do Colégio. Na medida em que eram feitas as leituras, destacávamos os dados que melhor correspondiam aos critérios expostos. Por fornecerem condições para a compreensão do objeto em estudo, as informações apresentadas e discutidas nesta dissertação advêm de alguns dos documentos coletados nos arquivos da secretaria do Colégio, os quais se encontram relacionados em Apêndice.

Acerca das legislações, figuram aquelas de âmbito nacional e também regional, relevantes para esse ramo da educação secundária. Entre elas: Decreto – lei federal n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); Decreto – lei n. 8.586 de 8 de janeiro de 1946; Decreto n. 227 de 6 de fevereiro de 1946; Decreto – lei n. 555 de 31 de outubro de 1958; Regulamentação de 31 de outubro de 1959.

Ao eleger essas fontes, concordamos com os autores ao afirmarem que:

[...] o itinerário seguido pelos pesquisadores que se preocupam em construir interpretações a respeito das instituições educativas se pauta em apreender elementos que possam conferir às mesmas, um sentido histórico no contexto social de sua época, bem como suas influências até os nossos dias. (OLIVEIRA; GATTI JÚNIOR, 2002, p. 73).

Por trabalharmos com fontes que trouxeram depoimentos de egressas do Colégio (PENTEADO, 1996), dispensamos relatos orais, limitando-nos às fontes escritas. Por fim,

houve o cruzamento dos dados encontrados com o apoio do referencial teórico estudado que compôs a redação final da dissertação.

### **Estrutura da dissertação**

A dissertação está estruturada em três capítulos. No capítulo I, abordamos, no primeiro tópico, a Escola Normal no Brasil, seu percurso histórico, dados que configuram o estabelecimento dos cursos Normais no país, bem como as principais modificações em seu significado.

No segundo tópico, destacamos as relações entre Igreja Católica e educação no Brasil, especialmente as ações do grupo católico conservador no âmbito da educação feminina, decorrentes das alianças com a oligarquia. Por último, discutimos a feminização do magistério, focalizamos a forma como as mulheres passaram a ser incorporadas na função docente, em continuação aos estudos primários, também negados a elas em períodos anteriores.

No capítulo II, estabelecemos um diálogo sobre a Escola Normal em Campo Grande, sul de Mato Grosso. Em seguida, apresentamos a história da instituição e da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, bem como seu significado social perante a sociedade campo-grandense.

No terceiro capítulo, o foco são as práticas escolares, culturais e sociais distintas e distintivas veiculadas pelo curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora que contribuíram para oferecer às alunas condições de inserção social em situação privilegiada.

Nas considerações finais, apresentamos as impressões a respeito dos resultados e das análises empreendidas, os desafios e dificuldades encontrados, bem como questões a serem respondidas em outros trabalhos.

## CAPÍTULO I

### ESCOLA NORMAL BRASILEIRA: HISTÓRIA E FORMAÇÃO FEMININA

Neste capítulo discutimos três pontos fundamentais para situar o objeto em estudo nesta dissertação. No primeiro tópico, apresentamos o modo como se configurou a formação docente brasileira na modalidade Normal, bem como os principais aspectos legais que ajudaram a configurar a Escola Normal como instituição responsável pela profissionalização de professores para o magistério primário.

No segundo tópico, destacamos as relações entre Igreja Católica e educação no Brasil, especialmente as ações do grupo católico conservador no âmbito da educação feminina, decorrentes das alianças com a oligarquia<sup>14</sup>, com outros grupos dominantes e com o Estado.

No terceiro e último tópico do capítulo, abordamos o processo de feminização do magistério primário, iniciado no século XIX e culminado no século XX. Sublinhamos que nosso foco é a Escola Normal de segundo ciclo, isto é, aquela que formava, em nível secundário, professores para atuar no magistério primário. Todavia, ao longo das reflexões, apresentamos como surgiram outros níveis e ramos do ensino que estabeleceram relações com a Escola Normal e a educação feminina.

#### 1.1 Escola Normal no Brasil: aspectos históricos

Durante o processo histórico de consolidação da Escola Normal, diversos fatores sociais, econômicos e culturais colaboraram para formatar e destinar a esse ramo de ensino a tarefa de formar professores para o magistério primário. Neste tópico buscamos os princípios e propostas legais que fizeram emergir e nortearam a configuração da Escola Normal no

---

<sup>14</sup> Optamos por, neste tópico, adotar o termo “oligarquia”, cunhado por Manoel (2008), para nos referirmos a grupos que detinham poderes políticos e, portanto, gozavam de prestígio social (capital simbólico), de modo que podem ser vistos como “elites” do período histórico abordado (século XIX e meados do século XX). No entanto, é preciso esclarecer que se trata de grupos não homogêneos, mas que têm em comum uma posição social de destaque na sociedade brasileira, ocupada por outros grupos em períodos posteriores.

Brasil, desde o século XIX até a segunda metade do século XX, quando ocorre sua decadência enquanto escola profissional.

Ao longo da história da educação, a questão da formação de professores obteve maior ou menor relevância no cenário social. De acordo com Schaffrath (2008), em que pesem outros fatores, tornou-se necessário formar professores para difundir padrões culturais e morais que favorecessem a construção dos estados nacionais, objetivo proposto por diversas nações.

No caso brasileiro, nas primeiras décadas do século XIX, a formação de docentes para os anos iniciais da escolaridade relaciona-se ao surgimento das escolas de ensino mútuo (primeiras letras), consagrado e divulgado a partir da Lei de 1827. Tais escolas preparavam os professores apenas para compreender e aplicar o método, limitando-se em bases práticas.

[...] antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 [...] – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”. (TANURI, 2000, p. 63).

Por meio do Ato Adicional de 1834, foi concedida às províncias autonomia administrativa, tanto no ensino primário quanto no secundário. Decorrente disto, a década de 1830 marcou o início do curso Normal brasileiro, após a reforma constitucional de 1834. “A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói (Lei nº 10, de 1835).” (DURAN; ALMEIDA, 2010, p. 70). Esta foi a primeira Escola Normal da América Latina e a primeira pública do continente. Para Schaffrath (2008), a Escola Normal de Niterói foi criada pelos dirigentes conservadores do Rio de Janeiro como forma de difundir a ideologia dominante. Em 1849 foi fechada e somente em 1859 criou-se outra Escola Normal na capital da Província.

A segunda Escola Normal brasileira data de 1846, instalada em São Paulo, onde havia apenas um professor e destinava-se somente a homens. Assim como em outras regiões, a instalação da Escola Normal em Mato Grosso tardou a ocorrer e foi registrada em 1874.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (TANURI, 2000, p. 62).

Os sistemas provinciais que abrigavam as Escolas Normais implantaram o modelo europeu, principalmente francês, de modo que às elites era emprestado o projeto nacional, além do fato de nossa tradição colonial e formação cultural europeia pressuporem a influência. A respeito dos anos posteriores, Duran e Almeida (2010, p. 73) observam que também “[...] no período de transição do Império para a República, as ‘Escolas Normais’ e todo o sistema educacional pautavam-se em um currículo alinhado aos conteúdos literários de inspiração europeia [...]”.

Tanuri (2000) afirma que, até a década de setenta do século XIX, as Escolas Normais foram “projeto irrealizado”, pois suas frágeis condições de existência resultavam em constantes medidas de criação e extinção:

[...] em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. (TANURI, 2000, p. 64).

Embora tenha havido contratemplos até atingir estabilidade institucional, o estudo de Dias (2013) tende a escapar da afirmação recorrente de que a Escola Normal do Império foi apenas “sombria” e “fraca”, em oposição à Escola republicana, metáfora das “luzes”. “[...] nossa história educacional vem favorecendo a divulgação da versão de que só as realizações da República conseguiram alcançar êxito.” (DIAS, 2013, p. 33).

Não se pode negar que ocorreram iniciativas que contribuíram para fortalecer, ainda que lentamente, a Escola Normal, nos tempos do Império.

Verificou-se, pois no decorrer da revisão bibliográfica e da realização da pesquisa empírica sobre os professores da Escola Normal do Império, que **é possível utilizar a metáfora das luzes também para o período imperial, em comparação com o das iniciativas patrocinadas/associadas à República**, para discutir se o que foi visto como luz nas próprias décadas de 1870 e 1880, se não antes, foi posto na sombra por partidários de uma outra visão que objetivavam esconder os empreendimentos educacionais do Império. (DIAS, 2013, p. 38-39, grifo nosso).

Todavia, o efetivo estabelecimento no século XIX deu-se a partir do encontro com condições propiciadas pela institucionalização da instrução pública, cuja proximidade à promoção do projeto político da formação dos estados-nação é inegável.

No Brasil, o processo de instalação das escolas normais públicas também esteve associado ao projeto de constituição do estado-nação moderno. As primeiras tentativas datam da primeira metade do século XIX, mais especificamente do período instável e tenso do Império marcado pelo progressivo desgaste das propostas liberais e a assunção das práticas conservadoras, entre meados das décadas de 1830 e 1840 [...]. (DIAS, 2013, p. 47-48).

Também, é nesse período que o país atinge a estabilidade na consolidação das ideias liberais de educação popular<sup>15</sup>, obrigatoriedade da instrução primária e liberdade de ensino. Desde então, em 1870, passa a consolidar-se a concepção da Escola Normal como instituição que produz regras para o professor, quanto à didática, política, profissão e comportamento. (DIAS, 2013).

Quanto à organização didática, as primeiras Escolas Normais conservavam características semelhantes (curso de dois anos até o final do Império), relativas ao currículo (prescritivo e rudimentar), à infraestrutura (precária) e à frequência (reduzida). Foi devido a essas condições que tais escolas eram fechadas, e persistia a descontinuidade (criação e extinção), o que apenas foi minimizado nos anos finais do Império. Assim, “[...] nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.” (TANURI, 2000, p. 65).

A situação de fracasso das primeiras Escolas Normais devia-se à sociedade agrária e escravocrata não exigir maior desenvolvimento da educação escolar e à população não se interessar pela profissão docente, tanto pelo descrédito na necessidade, quanto pela falta de atrativos financeiros e desprestígio da profissão. Nesse caso, durante os períodos em que inexistiu a Escola Normal, houve concursos e exames para recrutar docentes, o que contribuiu para reduzir o nível dos selecionados, devido à falta de rigor, ao protecionismo partidário e à limitação das disciplinas exigidas. (TANURI, 2000).

Por volta dos anos 1870, mudanças ideológicas, políticas e culturais repercutiram em ideias que conferiram à educação relevância inclusive para o desenvolvimento social e econômico da nação. No ideário de popularização do ensino então inaugurado, as Escolas Normais passaram a ser requeridas e revestidas de maior êxito, com progressos na organização e no nível de ensino.

---

<sup>15</sup> A palavra “popular” refere-se ao termo cunhado para a expressão “educação para todos”, movimento que se delineava no período ora mencionado.

O efeito deu-se em projetos como a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247 de 19/04/1879), Almeida de Oliveira Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886), os quais não foram efetivamente postos em prática, mas representam a situação de ascendente reconhecimento no desenvolvimento da educação primária pelo que passavam as Escolas Normais. Soma-se à valorização dessas escolas, o aprimoramento de seu currículo, o aumento dos requisitos para ingresso e sua abertura ao público feminino.

Entre as alterações curriculares na Escola Normal iniciadas em 1890, destacam-se “[...] a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição [...]” (TANURI, 2000, p. 69).

Quanto à educação feminina, foi a introdução de um período em que às mulheres seria conferido o papel de educar as crianças.

As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas. Aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos. Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. **Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro.** A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos [...]. (TANURI, 2000, p. 66, grifo nosso).

Até o final da Monarquia, haviam encontrado espaço as aspirações e proposições teóricas a respeito da necessidade de preparo regular do corpo docente. Todavia, coube à República disseminar a ampliação do número de Escolas Normais e o necessário desenvolvimento qualitativo, ao passo que se consolidavam essas instituições como formadoras do professorado.

Relativo à classificação das instituições, havia as chamadas “escolas complementares”, um tipo de formação anterior à Escola Normal de nível secundário (“normais secundárias”), que seriam transformadas em “Escolas Normais primárias” em 1911. Tal dualismo, comum em todos os estados, foi eliminado em São Paulo em 1920, quando se unificaram as escolas normais pelo padrão das mais elevadas. Mesmo em 1946,

com a Lei Orgânica do Ensino Normal, foram estabelecidos dois níveis dessas escolas, São Paulo manteve-se com um tipo de ensino, posição alcançada pela maioria das regiões brasileiras somente a partir da promulgação da Lei n. 5.692/1971.

Os cursos complementares, continuação do primário e preparação para a Escola Normal, foram de fato instalados pelos estados brasileiros na segunda década do século XX, justapostos ao ensino secundário. Ocorreu, então, o que Tanuri (2000) nomeou de:

[...] **bifurcação nos estudos gerais** imediatamente após a escola primária: o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação. (TANURI, 2000, p. 70, grifo nosso).

As ideias iniciadas no Império a respeito da instrução pública continuaram, o que não significou centralização do Governo Federal em relação ao ensino normal e primário. Na Primeira República, não foi possível concretizá-la, de modo que ficou a cargo dos estados a organização dos sistemas de ensino. São Paulo, então principal polo econômico do país, destacou-se no crescimento e desenvolvimento de Escolas Normais e serviu de modelo a outros estados, tais como: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros. (TANURI, 2000).

Com início na Primeira Guerra, o movimento nacionalista advoga que o Governo Federal deveria criar e manter a Escola Normal, a fim de desenvolver o ensino primário do país. Em decorrência, postulou-se a centralização do sistema de formação docente e a criação de Escolas Normais que servissem de modelo nos estados.

Seguinte a esse estágio e prolongado até década de 1920, o entusiasmo pela educação, nos planos internacional e nacional, foi caracterizado pelas iniciativas estaduais na difusão e remodelação do ensino. A ampla disseminação e repercussão de ideias relacionadas ao escolanovismo, segundo Tanuri (2000), repercutiram no plano legal.

A divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista que se processa nesse decênio fundamenta, em maior ou menor grau, as mencionadas reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes. (TANURI, 2000, p. 70).

Influenciadas por essas ideias, as críticas ao currículo de cultura geral das Escolas Normais, explicitavam que o reduzido caráter profissional desses estudos necessitava de novas orientações. Nesse aspecto, foram importantes as medidas de reestruturação do ensino normal, as quais consolidaram a Escola Normal como preparatória para o magistério e conseqüentemente a noção de:

[...] desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, quando então são dados dois importantes passos nesse sentido: a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal [...], e, em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre completamente diferenciados. (TANURI, 2000, p. 70).

Nesse momento histórico, mais especificamente a partir da década de 1920, importavam os conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, a adaptação de metodologias e técnicas à criança e as finalidades do processo educativo. Abordavam-se questões técnicas e didáticas, isoladas da história. As discussões centravam-se também no papel do Estado na educação, na expansão da escola pública, implantação de uma política nacional de educação, revisão dos tradicionais padrões de ensino (programas flexíveis e adaptados à individualidade dos alunos, ensino ativo, não verbalismo, etc.).

A tentativa de introduzir essas mudanças resultou em remodelações na Escola Normal, entre elas, a reforma empreendida por Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 (Decreto 3.810, de 19/03/1932), cuja pretensão era organizar um curso que realmente preparasse para o magistério, em oposição ao dualismo que se apresentava. Da mesma forma, Fernando de Azevedo estabeleceu a reforma que modificou a Escola Normal em São Paulo (Decreto 5.884, de 21/04/1933).

Em decorrência dessas reformas, tanto no Distrito Federal quanto em São Paulo, o currículo de formação de professores passou a centrar-se unicamente nas disciplinas pedagógicas. Progressivamente, o modelo foi adotado em outros estados, vigente até a Lei n. 5.692/1971. O deslocamento dos conteúdos a serem ensinados para os métodos e processos de ensino marcou as mudanças curriculares, com destaque para as características da escola renovada indicadas nos documentos legais, o que não necessariamente significa presença nas práticas pedagógicas cotidianas, pois prescrição legal não é o mesmo que efetivação. Para identificar quais as práticas foram incorporadas às Escolas Normais, são necessários estudos detalhados de cada realidade empírica.

De todo modo, não se pode negar que as orientações baseadas na proposta escolanovista tiveram efeitos no âmbito do ensino Normal, tanto no plano legal quanto curricular, assim como aconteceu em outros níveis.

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. (TANURI, 2000, p. 72).

Paralelo a esses frutos, a primeira regulamentação do ensino Normal foi decorrente da centralização administrativa estadonovista, como a Carta de 1934, outorgada em 1937. Conforme a orientação dessa Carta, a União deveria realizar a fixação das bases e a determinação dos quadros da educação nacional, além do estabelecimento de diretrizes. Resultado dessa orientação foram as “Leis Orgânicas de Ensino” que, em forma de decretos-leis federais (1942 a 1946), buscaram normatizar a organização e o funcionamento dos diferentes tipos de ensino no país, como ocorreu com o ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946). Na visão de Tanuri (2000), esta última serviu para consagrar o padrão de ensino Normal que já vinha sendo praticado em diversos estados.

A Lei Orgânica do Ensino Normal dividiu em dois ciclos o curso Normal – o primeiro ciclo dava-se nas Escolas Normais Regionais, as quais ministrariam o curso para regentes do ensino primário (quatro anos). As Escolas Normais e Institutos de Educação formariam o professor do ensino primário durante dois anos no curso de segundo ciclo. Além disso, os Institutos de Educação ofereciam a formação especializada (educação especial, complementar primário, ensino supletivo, desenho, música e canto, cursos de administradores escolares). Essa Lei foi relevante para o contexto da formação de professores, haja vista a seriedade do tratamento dado.

A formação de professores é encarada como objeto de uma “escola profissional” e não apenas de um curso, uma vez que se exigia que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecido; quanto às escolas normais regionais, elas deveriam manter duas escolas isoladas. (TANURI, 2000, p. 76).

Passados alguns meses da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, ainda em 1946, a Constituição novamente descentralizou o ensino e concedeu aos estados o direito de normatizar e organizar seus sistemas, o que conservou a tradicional liberdade de atuação nos ensinos primário e normal. A novidade era que a Lei Orgânica do Ensino Normal tornou-se

referência comum e contribuiu para unificar as ações no país nos dois ciclos. Registramos o expressivo aumento de instituições desse nível, diferenciado em cada estado:

A reorganização dos sistemas estaduais no sentido de adequá-los à Lei Orgânica deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das escolas normais, que acompanha a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda. Tal crescimento era devido sobretudo à iniciativa privada, além do que distribuía-se desigualmente pelo país. (TANURI, 2000, p. 77).

Destacamos que, nesse processo de expansão do Ensino Normal, as Escolas Normais privadas e municipais, tanto livres quanto equiparadas, foram relevantes, pois ajudavam a compensar a escassez de estabelecimentos oficiais. Tanuri (2000) aponta que esse tipo de instituição existiu desde o Império. No entanto, nos estados onde mais cresceu o número de Escolas Normais, houve críticas acadêmicas quanto à estrutura curricular e ao funcionamento inadequado enquanto escola profissional.

Iniciativa pioneira relativa ao nível superior da formação de professores, a reforma goiana, ocorrida em 1959, implantou, ao lado de cursos normais primários e secundários, o curso Normal superior, tendo funcionado no Instituto de Educação da capital daquele estado durante dois anos e, então, fechado por ser inconstitucional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N. 4.024/61) estabeleceu diretrizes legais para todos os níveis de ensino, de maneira que manteve as bases do ensino normal, tanto na duração dos estudos quanto na divisão de ciclos. As novidades referem-se à equivalência legal de todos os cursos de segundo grau (nível médio), a descentralização no plano administrativo e a flexibilidade no currículo, as quais deram condições para que as Escolas Normais rompessem sua uniformidade curricular. (TANURI, 2000).

Após a LDB, começam a surgir iniciativas partidárias de uma efetiva formação em nível superior do professor primário. A Lei n. 4024/61 foi capaz de elevar o nível cultural dos cursos de formação docente em nível médio (cursos normais) por prever uma formação geral a todos os cursos desse segmento. Concomitantemente, cresceu o número de disciplinas destinadas à prática do ensino e à didática, todavia distanciadas das questões sociais e educacionais do país.

O período posterior a 1964 foi marcado pela máxima da preparação para o trabalho pela escola, com vistas ao desenvolvimento econômico do país. Para tanto, centrou-se em técnicas, metodologias, inclusão de recursos audiovisuais, novas tecnologias que auxiliariam

nesse processo, embasadas na Teoria do Capital Humano, principalmente a partir da década de 1970.

Nesse ínterim, a Escola Normal perdeu relevância e significado, foi esvaziada em seus objetivos, e diminuiu a procura por essas instituições. A Lei 5.692 de 1971 foi um dos fatores importantes que destinaram os cursos de Pedagogia à formação do professor primário, culminando na diluição do curso Normal em simples “habilitação profissional de segundo grau”.

O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau. (TANURI, 2000, p. 80).

Com a queda de matrículas na habilitação para o magistério, a deficiente formação do professor e a desvalorização da profissão, medidas para revitalizar o curso Normal foram discutidas e, entre elas, o MEC criou o projeto de dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 1982.

O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais [...]. (TANURI, 2000, p. 82).

Apesar das intenções, o projeto não foi capaz de contemplar ações de aprimorar professores e a educação continuada, além de não aproveitar os egressos nas escolas públicas. No âmbito estadual, outras ações foram desenvolvidas, como cursos de treinamento em serviço, a fim de reparar possíveis falhas. Durante a década de 1980, houve remodelação nos currículos dos cursos de Pedagogia, o que não significou exclusão dos cursos médios de habilitação para o magistério.

Diante desse panorama da formação docente, compreendemos que o processo histórico de surgimento e desenvolvimento da Escola Normal no Brasil foi repleto de alterações e descontinuidades que explicam momentos de diferentes significados e valorização desse curso, haja vista as peculiaridades das condições sociais em cada período, bem como as particularidades regionais e locais.

## 1.2 Igreja Católica e formação feminina: pilares de uma educação conservadora

A seleção de saberes, os modos de fixá-los, as atitudes e valores priorizados, as habilidades desejadas como resultado do processo educativo, para além das diferenças entre as propostas das diferentes ordens religiosas, apontavam para o **atendimento a certas demandas**. (ALVES, 2012, p. 89, grifo nosso).

Neste tópico, abordamos a participação da Igreja Católica na educação brasileira, bem como a caracterização geral da proposta educacional da Igreja conservadora para o público feminino, tendo em vista sua oposição ao ideário liberal e modernizante, bem como a diferenciação dos projetos educacionais para grupos mais abastados em detrimento das classes desfavorecidas.

A história da educação brasileira é estreitamente relacionada à presença e participação da Igreja Católica, dada sua influência sobre Portugal, país que colonizou o Brasil. A influência europeia fica, portanto, evidente. Desde sua chegada às terras brasileiras, os jesuítas detinham o monopólio do ensino, sendo que a catequização dos indígenas era o maior objetivo. A vertente religiosa na educação permaneceu soberana até a expulsão dos jesuítas em 1759. (SAVIANI, 2010).

Do século XVIII até o primeiro terço do século XX, diferentes situações de embates pelo controle do monopólio da educação ocorreram, visto que o país passou por mudanças em sua estrutura social e cultural, as quais deram margem ao contraste entre fé e ciência, expressadas pelo ecletismo, pelo liberalismo e pelo positivismo. A coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional provocou reações da Igreja Católica, cujo maior interesse era a predominância no controle. (SAVIANI, 2010).

Para fins ilustrativos, demonstramos a maneira como Manoel (2008) resume o predomínio da educação brasileira nas mãos dos católicos, segundo ele por pelo menos três séculos:

No Brasil, o predomínio sobre ela foi exercido pela Igreja Católica por cerca de 360 anos – 259 anos dos quais sob o monopólio educacional dos jesuítas e, depois, mais de um século sob a hegemonia doutrinária do catolicismo ultramontano e conservador de inspiração jesuítica, até a década de 1960, quando o Concílio Vaticano II indicou novos rumos para o magistério católico. (MANOEL, 2008, p. 16).

Sabemos que um dos principais fatores da influência católica foi o regime de padroado, conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e da Espanha e estendidos aos imperadores brasileiros. Esse regime possibilitou, durante sua vigência,

domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, de modo que religião afetava o Estado e vice-versa. “O Padroado subordina, na prática, o clero ao poder real, em termos de sustento pessoal, da disciplina ou da transmissão de uma fé que ordena a obediência dos súditos ao rei e a seus prepostos no Brasil.” (CURY, 2005, p. 6).

A proclamação da República marcou o fim do regime (1889) e significou abalo na hegemonia católica em termos políticos. Com a abolição do padroado na proclamação da República, o catolicismo deixou de ser a religião oficial do Estado e foi decretada a implantação do ensino leigo, o que foi bastante criticado pelos bispos. Era o período de formação da sociedade burguesa e liberal, que já vinha ocorrendo na Europa. (AZZI, 2008).

Nesse sentido, a separação entre a Igreja e o Estado iniciou, no Brasil, durante o Império, mas somente no final do século XIX, com a proclamação da República, foi legalmente formalizada, o que não significou afastamento da Igreja Católica na prática, pois o discurso, desde então, voltou-se para uma regeneração de seu papel no país e manutenção de seu controle. “Mais do que um processo de crise e de perda da influência, a Primeira República significou para a Igreja um momento de reconstrução.” (ARDUINI, 2009, p. 2).

Ainda com a cisão, algumas questões favoreciam a Igreja, visto que o ensino religioso continuou a ser mantido nas escolas privadas e confessionais. Segundo Azzi (2008),

[...] o ensino religioso continuava a ser mantido livremente nas escolas particulares e confessionais. Apesar das acusações do episcopado, o governo republicano continuou a deixar plena liberdade para que a instituição católica se expandisse e se fortalecesse nesse período, o que não ocorrera no período anterior. (AZZI, 2008, p. 87).

Nesse sentido, não houve cisão efetiva entre as duas instâncias, e sim uma negociação e acomodação de um projeto reformador em “aliança” com a Igreja, de maneira que a contraditória oligarquia brasileira, por um lado desejava por modernizar a economia e algumas questões políticas, e por outro manter a estrutura social e cultural, opondo-se à liberdade, igualdade e profissionalização feminina, deixava espaço para penetração da Igreja em seus princípios. Várias congregações religiosas puderam implantar suas redes de escolas no Brasil. Cury (2005) afirma que a Igreja Católica manteve domínio abrangente na educação durante bastante tempo:

No Brasil, durante décadas a Igreja Católica foi uma das poucas instituições presentes em todo o território nacional. O interior distante, quase inacessível, a fez forjar laços com grupos rurais e, durante a Colônia e o Império, com os índios. A evangelização, as missões, cultos, peregrinações e festas formam uma outra face da presença educadora da Igreja. Sua ligação urbana não era

menos forte, especialmente no setor de assistência social com destaque para os orfanatos, asilos e santas casas de misericórdia. Esta característica assistencialista da Igreja combinou-se com a educação das elites em colégios e instituições. As famílias influentes ajudavam no estabelecimento de obras sociais e seus filhos e filhas formam-se nos colégios e internatos. (CURY, 2005, p. 7).

O fato é que, em cada período, as escolas católicas gozaram de reconhecimento oficial e receberam subvenções do Estado, seja pela relação mais ou menos próxima com este, seja pela conveniência em tê-la como irradiadora de preceitos morais socialmente aceitos.

Com fundas raízes na história brasileira, a iniciativa educacional da religião católica, oficial no Império e livre na República, também foi sempre legalmente reconhecida. Com exceção da Constituição de 1891, sempre ganhou alguma referência explícita positiva: o reconhecimento explícito da Santa Fé como Estado na revisão constitucional de 1926, a recorrente faculdade de oferta do ensino religioso no horário do currículo formal e o recebimento de recursos dos cofres oficiais para bolsas de estudo. (CURY, 1992, p. 40).

Alguns fatos da historiografia demonstram a dificuldade em estabelecer grandes rupturas no país e a forma discrepante pela qual se sucedem as atitudes da oligarquia brasileira, como ocorreu na implantação do projeto liberal<sup>16</sup>:

No Brasil, a implantação do projeto liberal, por não representar um momento decisivo da luta burguesa para superar o mundo aristocrático e rural, mas significando um reordenamento da própria oligarquia ao redor de uma nova ordenação política, não provocou exclusões e eliminações, mas cooptações e inclusões. Na esfera religiosa e educacional, a conciliação se manifestou fortemente. (MANOEL, 2008, p. 18-19).

Com a aproximação entre religiosos e Estado, a reforma liberal foi implantada no Brasil de maneira aligeirada e trouxe desdobramentos para o projeto educacional, tanto em relação ao financiamento educacional pelo governo federal, quanto ao ensino religioso ministrado pelas escolas oficiais. A laicização do ensino não foi efetivada.

[...] embora a Constituição, fiel aos princípios do liberalismo, proibisse a subvenção oficial para escolas religiosas, as unidades da Federação continuavam a subvencioná-las sistematicamente. Segundo, não obstante a laicização oficial do ensino público, o ensino religioso, especificamente o católico, voltou a ser ministrado nas escolas oficiais, a partir de 1931, em Minas Gerais, e, depois, no restante do país. Mais do que isso, a proximidade

---

<sup>16</sup> O liberalismo foi uma doutrina política que lutou para abolir a monarquia absolutista, tendo o indivíduo como fundamento, com direitos inalienáveis e naturais. Nas nações europeias, por exemplo, sua implantação fez parte de uma verdadeira revolução burguesa, oposto do ocorrido em terras brasileiras. (MANOEL, 2008).

estiolou o próprio sentido da proposta educacional do liberalismo. (MANOEL, 2008, p. 19).

Liberais e católicos tinham objetivos e propostas educacionais diferentes. Enquanto os primeiros preocupavam-se com a laicidade do ensino, o ensino de Ciências, Letras, Formação Cívica e Moral, os segundos pretendiam formar bons católicos, em oposição à moral burguesa propagada. No entanto, a junção entre as duas posições no século XIX expressa a conveniência da doutrina católica para a oligarquia brasileira devido à concepção social, de poder político e das relações familiares um tanto conservadoras. O fato é que, de uma ou outra forma, o catolicismo esteve constantemente presente na história da educação brasileira.

As relações entre catolicismo e educação no Brasil, sabidamente, remontam ao período colonial. Essa longa tradição resultou em uma ampla rede de instituições de ensino construídas e mantidas por diferentes Ordens. A tradição, a estrutura institucional e o peso que historicamente padres e intelectuais católicos tiveram no campo educacional brasileiro, são dados concretos que sustentam o interesse de pesquisas sobre a pedagogia católica e sobre os debates travados por seus partidários. (TOLEDO; SKALINSKI JUNIOR, 2011, p. 2).

Diante desses fatos, questionamos: até que ponto o ensino confessional e privado foi uma ameaça ao ensino público e estatal? Embora não haja uma resposta precisa frente a tal questão, é possível inferir, com base em Cury (1992; 2005), que a legislação brasileira de diferentes modos permitiu que a iniciativa privada, nesse caso, a confessional, sustentasse suas propostas e, por vezes, recebesse recursos públicos. Todavia, existia controle legal e ferramentas para que essas instituições mantivessem certo padrão e gozassem de equiparação às escolas oficiais.

Com raízes históricas no Brasil, a iniciativa privada sempre contou com o reconhecimento oficial. Basta passar os olhos pelas Constituições Federais Brasileiras para comprovar a marcada correlação propriedade/liberdade, sua decorrência para a educação escolar e a consignação da liberdade como prerrogativa dos direitos individuais do cidadão. (CURY, 1992, p. 40).

Quanto à organização da Igreja Católica, uma das principais ocorrências históricas em nível mundial ocorreu no final do século XIX, quando a divisão do clero em dois grupos provocou uma reordenação de forma que o grupo conservador, conhecido como Ultramontano, reagiu ao mundo moderno, visando à recristianização da sociedade por meio de uma orientação política, uma autocompreensão desenvolvida pela Cúria Romana após a Revolução Francesa.

Ao controlar a Cúria Romana, o clero ultramontano estabeleceu um vasto programa de recristianização da sociedade, composto de vários tópicos. No que se refere à produção do saber e à educação, o programa visava combater o pensamento moderno em todos os momentos e em todos os lugares, pretendendo recuperar para a Igreja o controle sobre a produção do saber nos mesmos moldes da Idade Média. (MANOEL, 2008, p. 50).

Para o combate ao mundo moderno, foi necessária a atuação concomitante em três frentes, quais sejam: 1. Recuperação da filosofia tomista-aristotélica da Igreja (Idade Média) e eliminação das teorias racionalistas; 2. Censura à imprensa e aos livros; e o último, e talvez mais importante, principalmente quanto à educação feminina, 3. Recuperação do controle educacional. (MANOEL, 2008).

O ultramontanismo, referido projeto de romanização da Igreja, ocorreu no Brasil no final do século XIX e durante o período republicano. Era uma forma de sistematizar os dogmas católicos, centralizados em Roma, e atrair fiéis por meio de ações distintas, como a formação de padres mediante preceitos católicos romanos, aumento do número de dioceses, promoção de Conferências Episcopais e a vinda de Congregações Religiosas que fundariam e dirigiriam escolas católicas. “Esse clero conservador [...] Ultramontano [...] desenvolveu uma política reacionária de combate à modernidade que, por extensão, chamamos de ultramontanismo.” (MANOEL, 2008, p. 48).

No projeto ultramontano, diferentes ações foram organizadas, entre elas, visitas pastorais com a incumbência de evangelizar o povo e, conseqüentemente, o surgimento de inúmeras instituições confessionais, de que é fruto, mais tarde, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, fonte de nosso estudo. Os colégios, acreditavam, poderiam também ser uma estável fonte de renda para o financiamento das obras diocesanas.

Diante dessas ações da Igreja Ultramontana, a aliança com a oligarquia provocou um “liberalismo acanhado” e “abrasileirado”, diferente de nações como a França, onde ao contrário do caso brasileiro, houve a revolução burguesa, conforme supramencionado. De fato “[...] fortalecia-se o centralismo romano. Ao mesmo tempo, o caráter letrado e europeizante desse movimento reformista permitiu uma maior aproximação da Igreja ao projeto burguês de modernização do país.” (AZZI, 2008, p. 74).

De acordo com Manoel (2008), a expansão da rede escolar católica ocorrida no país entre 1859 e 1959 foi, portanto, reflexo da aliança entre a porção conservadora da Igreja e a oligarquia brasileira, “[...] com a complacência do Estado [...]” (MANOEL, 2008, p. 16-17).

Para o autor, a Igreja contribuía para manter a ordem social estabelecida, por meio inclusive da formação a que se propunha oferecer em suas escolas.

Se é certo que os intercruzamentos familiares permitiram a concentração de poder no círculo restrito de algumas poucas famílias, também é certo que **as escolas católicas conservadoras [...] auxiliaram grandemente a manutenção dessa estrutura**, seja porque referendavam essa atitude, seja porque, ao se estender às outras classes sociais, por meio de escolas externas gratuitas ou orfanatos, tal educação doutrinava ensinando que essa ordem vigente era a mais desejável. (MANOEL, 2008, p. 17, grifo nosso).

Essas ligações entre o catolicismo conservador, contrário às inovações referentes especialmente aos âmbitos cultural e social, e a oligarquia brasileira, receosa em modernizar aspectos que não dissessem respeito ao aumento da produtividade, facilitaram a implantação do catolicismo ultramontano e, conforme sublinhado, a manutenção da estrutura social. Se, por um lado, era necessário modernizar para difundir o capitalismo, por outro não se viam com bons olhos a liberdade, igualdade e a profissionalização feminina. Nesses aspectos, a formação católica obtida nos colégios dirigidos pelas freiras foi grande aliada do segmento oligárquico, ou seja, daqueles que concentravam o poder principalmente político nos séculos XIX e início do século XX.

A educação feminina era uma questão conflituosa até meados do século XIX, quando ainda não havia uma preocupação da sociedade patriarcal com sua escolarização. Paulatinamente, a abertura dos portos para o mercado mundial (1808), a crescente urbanização, introdução massiva do capitalismo e a penetração da cultura burguesa exigiram modificações na concepção relativa à educação das mulheres, isto é, apareceu a necessidade de educar e cultivar as jovens.

Apesar do governo do Império, por meio do Decreto de 15 de outubro de 1827, ter estabelecido um currículo não profissionalizante para mulheres, deixou de lado a criação de escolas. A educação primária e secundária foi deixada a cargo das Províncias pela Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, ou seja, eximia o Estado de manter o sistema escolar. Ao invés de criar escolas, o governo subvencionava as privadas, dificultando a manutenção de um sistema escolar público eficiente. (MANOEL, 2008).

Além de não haver muitas escolas para mulheres, a oligarquia via nas existentes problemas como a mistura de classes sociais e a baixa qualidade dos professores. Por essas razões, os segmentos mais ricos da oligarquia contratavam professores para educar suas filhas em casa, com o intuito de fornecer um “polimento sociocultural”.

Manoel (2008) afirma que somente a partir da segunda metade do século XIX, foram criadas escolas internas particulares em São Paulo para famílias da oligarquia que desejassem manter suas filhas. Essas instituições eram de alto custo e de qualidade duvidosa, o que levou à simpatia pela possibilidade da existência de escolas católicas femininas, as quais poderiam afastar as moças do amedrontador movimento feminista.

De 1870 em diante, o conservadorismo católico mostrava-se cada vez mais a melhor opção para as mulheres<sup>17</sup>. Porém era uma educação com finalidades bem delineadas: preparar as moças para inserção na sociedade urbana, pautada nos padrões burgueses, formação contrária ao mundo rural.

Os colégios femininos contribuíram de forma expressiva para o abandono da antiga mentalidade rural, para a adoção das normas da sociedade emergente. Sob esse aspecto, o regime de internato, adotado na maioria dos colégios, auxiliaram de forma poderosa na construção de vínculos associativos entre as alunas, até então presas fortemente aos laços familiares. (AZZI, 2008, p. 90).

A contraditória oligarquia - ao mesmo tempo conservadora e modernizante, pois temia a modernidade, como ocorre a respeito da educação e profissionalização feminina e, ao mesmo tempo, desejava adentrar o circuito internacional da produção capitalista e suas consequentes formas políticas - encontraria respaldo na doutrina da Igreja conservadora. Oligarquia, Igreja e Estado formavam “parcerias” convenientes para cada parte.

No século XX, por exemplo, uma das marcas expressivas da manutenção da influência católica em assuntos políticos do país e, conseqüentemente educacionais, foi a participação do reconhecido intelectual católico Alceu Amoroso Lima<sup>18</sup>, de notoriedade e alcance social: “[...] foi graças à conversão que ele assumiu a condução dos interesses terrenos da Igreja Católica

---

<sup>17</sup> Em decorrência do Ultramontanismo, diferentes congregações católicas chegaram ao Brasil a partir do século XIX entre estes grupos estão os Barnabitas, Salesianos, Beneditinos, Franciscanos, e outros. Fundada pelo sacerdote católico Giovanni Bosco (Dom Bosco) em 1859, na cidade de Turim, Itália, a Congregação Salesiana deu origem à ala feminina “Filhas de Maria Auxiliadora” em 1872, então iniciada por Maria Mazzarelo. (VIEGA; GALVÃO, 2012).

<sup>18</sup> Entre suas diversas ações na educação do país, Alceu participou do Conselho Nacional e Federal de Educação de 1935 a 1969, ocupou a reitoria da Universidade do Distrito Federal em 1938, tomou parte na Comissão constituída em 1947 para a elaboração do anteprojeto da 1ª. LDB e liderou a fundação das Faculdades Católicas nos anos de 1940 e 1941, núcleo da futura PUC/RJ. Além disso, em 1934, foi convidado para fazer parte do Conselho Nacional do Trabalho, ou seja, também atuou em outros setores. (TOLEDO; SKALINSKI JUNIOR, 2011, p. 2).

no Brasil, participando da vida pública no país com uma intensidade inédita.” (ARDUINI, 2009, p. 2).

Para reconfigurar e reestabelecer a influência católica no cenário político, entre outras ações, houve a criação do Centro Dom Vital, cujo propósito era irradiar ideias para unir forças a favor da Igreja, em 1922, e a fundação da revista católica “A ordem”, em 1921, o que trouxe novo aliado para divulgação dos ideais religiosos e modelação de consciências. Alceu Amoroso Lima, como presidente da revista, deu a esta visibilidade crescente até 1945. “[...] esta produção intelectual ajudou a divulgar no Brasil a doutrina social da Igreja [...]” (ARDUINI, 2009, p. 7).

Os embates entre liberais e católicos nos campos político e educacional foram frequentes, de modo que a defesa dos ideais da Igreja foi empreendida por Alceu Amoroso Lima, líder da Ação Católica Brasileira<sup>19</sup>, durante boa parte do século XX, especialmente a partir das décadas de 1920 e 1930, época de efervescência das proposições escolanovistas<sup>20</sup> e liberais. A Reação Católica pressionava para retornar ao currículo das escolas públicas o ensino religioso e para difundir seu ideário pedagógico nos mais diferentes impressos. (TOLEDO; SKALINSKI JUNIOR, 2011).

Diante dos referidos embates e posições, importa pensar que, no curso da história, houve questionamentos e ameaças aos dogmas da Igreja Católica no mundo todo, como ocorreu durante o período humanista renascentista dos séculos XV e XVI e, mais tarde, com a multiplicação de funções para o Estado atribuídas pelo liberalismo.

Embora comprometido o predomínio católico em determinadas situações, nestas a Igreja tratava de reelaborar os modos de pensar então dominantes conforme suas doutrinas a fim de novamente obter relevância nos planos político, social e cultural. O projeto ultramontano e suas consequentes ações educativas foram exemplos dessas estratégias, como ocorreu no âmbito da educação feminina.

---

<sup>19</sup> A Confederação Católica, criada em 1933, foi transformada em Ação Católica Brasileira (ACB) pelo cardeal Sebastião Leme, em 1935. Essa organização tinha como objetivo central formar quadros laicos e articular a militância da Igreja em diferentes planos da sociedade civil. Alceu Amoroso Lima esteve à sua frente entre 1935 e 1945. (TOLEDO; SKALINSKI JUNIOR, 2011).

<sup>20</sup> O movimento escolanovista, que tem como um dos pilares as ideias de John Dewey, foi responsável por expressar atitudes reformistas no campo da educação, defendidas pelos chamados pioneiros da educação nova. Opunha-se ao ensino tradicional que até então vinha sendo praticado e defendia a laicização e publicização do ensino. Seu cunho reformador afastava-se do ideário católico.

Quanto à educação feminina, iniciou em 1850 um empenho católico por meio de bispos como Dom Antônio Joaquim de Melo, para imprimir reformas consoantes aos princípios do catolicismo conservador, dado que a educação das moças seria um dos pilares para recristianizar a sociedade e contribuir para fortalecimento da Igreja. (MANOEL, 2008).

Para garantir êxito no projeto educacional ultramontano, atuou-se nas esferas religiosa, formando sacerdotes e um clero para interferir na religiosidade dos fieis, e familiar, por meio da educação das meninas e jovens que viessem a ser mães e esposas, ou seja, que manteriam em suas famílias os princípios do catolicismo conservador e, conseqüentemente, aproximariam desses valores toda a sociedade. A educação secundária dessas moças tinha como pilares, portanto, a instrução religiosa e a formação moral. (AZZI, 2008).

O primeiro colégio feminino do período foi na cidade de Itu, estado de São Paulo, instalado em 1859 e denominado Colégio Nossa Senhora do Patrocínio. Manoel (2008) observa que a ida das irmãs para São Paulo e, depois, para outras regiões brasileiras, constituiu-se numa das etapas de um planejamento cuidadosamente elaborado em nível mundial, e não numa simples coincidência. A educação feminina, ainda no século XIX, deixou de ser um luxo e passou a ser uma necessidade, dada a modernização e urbanização, bem como a consolidação das classes sociais.

A mulher teria outro status social e outras formas de portar-se e relacionar-se no mundo urbano, no que muito contribuía a formação religiosa:

[...] devia distinguir-se pela fineza dos modos, pelas habilidades artísticas em termos de música e de literatura, brilhando dessa forma nos saraus e reuniões familiares. No jogo da bolsa matrimonial da época, seu valor já não era medido pelo aporte econômico que trazia pelo seu dote ou pela predisposição para uma maternidade fecunda, como pela habilidade da moça de atuar dentro do novo contexto social, marcado cada vez mais pela influência europeia. (AZZI, 2008, p. 90).

De acordo com Azzi (2008), os processos de passagem do mundo rural para a vida urbana pressupunham como condição necessária o conhecimento letrado. Aos educadores coube estabelecer normas de conduta e bom comportamento, por meio de manuais de civilidade, urbanidade e boas maneiras, para viver e conviver nas cidades. A educação, nesse período, é considerada signo distintivo:

A educação e instrução devia servir, não só de marca registrada da classe média urbana em formação, mas ao mesmo tempo como sinal distintivo desse segmento populacional, estabelecendo-se pouco a pouco, não só a

separação material, mas também cultural, com relação às camadas populares dos camponeses e operários. (AZZI, 2008, p. 72).

As diferentes congregações católicas vindas para as terras brasileiras trouxeram a possibilidade de educar meninas nos preceitos religiosos conservadores, afastando-as do “corruptor” ensino leigo, bastante pregado após a proclamação da República. Esse ensino católico, ao mesmo tempo em que conferia elitização àquelas oriundas das classes mais privilegiadas, frequentadoras principalmente do internato, garantia uma formação adequada às funções sociais de mulheres de outras classes, principalmente no externato e orfanato, ou seja, abarcava todas as classes devido à porção assistencial da Igreja, mas fortalecia o caráter elitista e conservador das escolas particulares católicas em geral.

[...] a divisão da sociedade em classes era referendada pela própria prática dessa rede escolar. A concepção subjacente a essa prática a que cada classe social deve receber um quinhão de acordo com sua possibilidade financeira e com as funções que desempenha na sociedade. (MANOEL, 2008, p. 90).

A partir do século XX, mais especificamente na década de 1920, inicia uma nova etapa da vida católica no Brasil, com marco no Congresso Eucarístico do Rio de Janeiro (1922), por meio do arcebispo Dom Sebastião Leme. Nessa etapa, a preocupação era a Restauração Católica, para incorporar maior presença da Igreja na sociedade e reaproximar Igreja e Estado, a fim de garantir respeito aos valores católicos tradicionais, de mentalidade conservadora. Nesse processo, entre outros propósitos, as escolas católicas foram um dos meios de atingir tais objetivos.

Para reaproximação, foi estabelecida cooperação mútua entre as duas instâncias, de maneira a recuperar o antigo prestígio que tinha a Igreja perante a Nação. Juntas, combateriam movimentos de tendência liberal, anárquica ou socialista. “[...] a Igreja insistiria junto ao povo no respeito às autoridades constituídas, e o Estado abriria maior espaço para que a Igreja pudesse fazer sua doutrinação moral e religiosa.” (AZZI, 2008, p. 103).

Como instrumento de garantir que o Estado fosse orientado por princípios cristãos, “[...] a partir da década de 20 [...] a hierarquia católica passa a estimular uma maior participação dos leigos na atividade política.” (AZZI, 2008, p. 103). A Igreja continuou a caminhar paralela ao Estado, portanto estimulava a participação política dos leigos em prol dos interesses cristãos. Para esse autor, mais do que aproximação ao Estado, a formação pela Igreja de dirigentes para a vida social e política representa que “[...] o colégio católico foi um

instrumento importante para a consolidação da sociedade burguesa no país.” (AZZI, 2008, p. 109).

Adestrar o corpo era fundamental para ingresso na sociedade, dentro dos padrões burgueses, portanto elemento constitutivo da educação, bastante fortalecido na formação católica em aulas de Educação Física e desfiles cívicos. Ao lado desse aspecto, as manifestações patrióticas demonstravam à população a importância da educação católica por conduzir os alunos e alunas em ordem e disciplina: corpo ereto, ombros para trás, peito para frente, execução imediata de movimentos ordenados. (AZZI, 2008).

Para equiparar os cursos dos colégios de freiras aos oficiais e atrair alunas, a partir dos anos 1920, a adequação às normas e diretrizes do Estado passa a ser uma das prioridades. Por meio das inspeções sanitárias e didáticas, o controle sobre as escolas provoca a atuação em consonância com a esfera do Estado. Nas cidades, passa-se a demandar mais colégios dirigidos pelas religiosas, devido à urbanização progressiva, portanto a necessidade permanente de adequação a certa “modernidade”. De todo modo, conservavam padrões morais tradicionais em consonância aos da burguesia emergente, o que tornava essas escolas ambiente seguro para preservação da mulher. (AZZI, 2008).

Quanto à educação moral, mesmo no século XX, as religiosas continuavam a pautar-se em padrões éticos conservadores para formar as meninas, embora em diferentes intensidades em cada instituição, a fim de protegê-las dos “perigos do mundo” e prepará-las para cuidar do lar. “Essa perspectiva mais conservadora era defendida e apregoada não apenas pelos representantes do clero, como pelas próprias elites dirigentes, temerosas de que a mulher adquirisse uma maior autonomia na vida social.” (AZZI, 2008, p. 108).

Azzi (2008) explica que, baseada nos princípios religiosos e morais, uma grande rede de escolas católicas foi implantada e, durante a primeira metade do século XX, teve influência primordial na educação secundária, em especial para as elites.

Embora não deva ser olvidada a contribuição da Igreja em termos de educação popular, deve-se reconhecer que sua orientação principal foi direcionada para a formação das elites. A instituição católica apostou na educação das classes dirigentes e centrou nelas o melhor de seus esforços na certeza de que, através delas, encontraria um canal adequado para influir na construção da sociedade. (AZZI, 2008, p. 108).

As semelhanças entre as escolas femininas católicas quanto ao tratamento despendido às alunas, as práticas veiculadas em seu interior e as modalidades de formação oferecidas

confirmam o tecido cultural construído e propagado pelas diferentes instituições espalhadas pelo país. Aprendizados como as prendas domésticas, previstos pela legislação, ornamentavam culturalmente e conferiam prestígio à mulher. Para apresentar à sociedade os bons frutos das investidas educativas confessionais, havia solenidades pomposas, com a presença de personalidades conceituadas.

No próximo capítulo, destacaremos aspectos relacionados a tais práticas na realidade de um desses colégios, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, situado em Campo Grande, então Mato Grosso.

Os objetivos desses colégios relacionavam-se à formação na prática das virtudes, enobrecimento do espírito com o saber humano, educação pela doutrina católica e ornamentação cultural compatível com o lugar social que ocupava ou ocuparia a educanda. Práticas como a vigilância, em particular no internato, e a relativa estipulação de regras, gestos, comportamentos, atitudes e linguagem “apropriadas” eram constitutivas do cotidiano educacional das moças. Era uma formação que daria ingresso à sociedade burguesa, urbana e letrada.

Devido à crescente abertura das mulheres para a vida pública, duas opiniões circularam entre os católicos, sendo que uma delas era reticente em relação à exposição feminina na vida social e a outra acreditava que esse fato pudesse auxiliar na recristianização da sociedade, ou seja, ajudaria a atrair fiéis ao catolicismo por meio da atuação social e educativa das mulheres. Em geral, os colégios católicos contribuíram para manter os valores tradicionais no âmbito da educação feminina. Paralelo a isso, foi aberto um espaço para que moças e senhoras católicas se profissionalizassem.

A atmosfera religiosa perpassava diversos momentos da escolarização católica e era incorporada à vida das alunas. Já os programas de ensino, de acordo com Manoel (2008, p. 101), contemplavam “[...] preferencialmente as matérias que pudessem reforçar a cultura, a sociabilidade e a religiosidade das alunas, do que as matérias voltadas para o conhecimento científico.”.

Em linhas gerais, havia a predominância de disciplinas que procuravam refinar as alunas culturalmente, apoiadas nos estudos das humanidades e letras, além da devoção religiosa. Em alguns pontos, seu currículo diferenciava-se do masculino por se propor a formar as meninas nas virtudes convenientes ao gênero feminino. (MANOEL, 2008).

Na realidade de alguns dos colégios católicos que tinham o *Ratio Studiorum*<sup>21</sup> como a base para a didática, a aproximação aos elementos culturais gerais era complemento de uma boa formação, de modo que as Ciências Físicas e Naturais eram secundárias, e não o centro:

Uma formação sólida nos princípios católicos, uma cultura geral bastante refinada e, finalmente, uma sociabilidade polida – essa tríade de objetivos colocava a composição ou “gênero epistolar” na posição de recurso didático fundamental, e relegava à Geografia, às Ciências, enfim, às “reálias”, na linguagem do *Ratio...*, a tarefa de fornecer às alunas os dados complementares para sua cultura geral. (MANOEL, 2008, p. 112-113).

Para Manoel (2008), os preceitos do *Ratio Studiorum* foram largamente aplicados pelas congregações católicas que se instalaram no país, a fim de fortalecer seu conservadorismo. Evidente que a Congregação católica Salesiana inclui-se nessa afirmação do autor.

[...] todas as congregações católicas que se instalaram no Brasil, do século XIX em diante, empregaram o método jesuítico em sua prática docente, e eu acrescento que essa atitude não era fortuita, mas parte da estratégia católica em sua luta contra a modernidade. (MANOEL, 2008, p. 105).

Em linhas gerais, a composição curricular e as diferentes marcas da educação católica feminina expressaram o direcionamento que a Igreja, aliada aos grupos dominantes, por meio da política ultramontana e, mais tarde, reacionária, conferiu para recristianização e recuperação de poder no âmbito político, cultural e social, diante das mudanças sociais ocorridas ao longo do curso da história brasileira. Paralelo a isso, demonstra-se a formação refinada oferecida às mulheres com fins a um direcionamento à ocupação de diferentes papéis na sociedade burguesa. É evidente que importa considerar que havia algumas diferenças entre instituições católicas, advindas de diferentes congregações, bem como entre ramos e segmentos da escolarização.

No Sistema Preventivo Dom Bosco, adotado nas instituições Salesianas masculinas e femininas, a principal meta era “[...] alcançar a santidade, a sabedoria e a saúde física e mental. Sua base era o chamado tripé composto pela razão, religião e bondade. Tinha como

---

<sup>21</sup> O *Ratio Studiorum* foi um conjunto de regras práticas elaborado, experimentado e revisto por professores jesuítas entre 1548 e 1599, quando foi oficializado. Até 1832, o texto não teve mudanças. Nesse ano, houve alterações que não modificaram sua estrutura. Já no século XIX, foi readaptado pelo catolicismo conservador, para compatibilizá-lo às novas matérias existentes, porém com a manutenção de seu método pedagógico em oposição às teorias pedagógicas posteriores ao Renascimento. Assemelha-se a um manual (ordem e método). (MANOEL, 2008).

elementos regras bem definidas, vigilância constante e a orientação permanente.” (VEIGA; GALVÃO, 2012, p. 491).

A intenção era que os alunos e alunas não cometessem erros, por isso a relevância de uma cuidadosa vigília seria primordial. Segundo as autoras, há indícios de que os Salesianos conservavam uma preocupação “[...] com a produção de uma racionalizada utilização dos tempos escolares em suas instituições educacionais.” (VEIGA; GALVÃO, 2012, p. 487). O controle era exercido pelos educadores tanto em relação ao tempo quanto às normas, o que demonstra uma rígida disciplina em prol de uma formação moral.

Levando em conta tais especificidades desse tipo de educação, em cada período, houve estratégias da Igreja, constantemente vinculadas aos planos cultural e educacional, que constituíram instrumentos de garantia ou recuperação de seu prestígio perante a sociedade brasileira. Imprimiram modos de ser e de pensar, tanto entre católicos quanto entre leigos, de maneira a conformar seus projetos de recuperação e manutenção de poder ou de valores mais conservadores, assim como oferecer uma educação perpassada por valores morais e religiosos.

### **1.3 A feminização do magistério primário: marcas de um tempo**

Nos estudos históricos, o processo de feminização da profissão docente – e aqui pensamos especialmente nas séries iniciais da escolarização, que no Brasil, historicamente, vêm sendo chamadas de Curso Primário – tem sido frequentemente associado apenas ao ingresso majoritário de mulheres no magistério. A mudança na composição sexual do corpo docente entre meados do século XIX e o início do século XX, na maioria dos países ocidentais, é sem dúvida um fenômeno importante e já fartamente documentado. E a discussão das explicações para essa mudança constitui ainda um dos núcleos de debate no campo da educação e das relações de gênero, um debate em que se procura desvendar as complexas articulações dessa mudança com as dinâmicas do mercado de trabalho e da divisão sexual do trabalho; com o processo de massificação do ensino escolar no contexto da consolidação dos Estados Nacionais; e com a criação de amplas redes de ensino público. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 212).

Neste tópico, tratamos da educação feminina e, mais especificamente, do processo de feminização do magistério primário no Brasil. Para compreendê-lo, pautamo-nos em produções que trataram do tema e o discutiram à luz das transformações sociais pelas quais passava o país. No final do século XIX e início do século XX, as mulheres passaram a tornar-se maioria na profissão docente, em detrimento dos homens, o que se constitui apenas na “ponta do iceberg”, como destacam as autoras da epígrafe.

O crescente ingresso do público feminino na docência é um fenômeno ligado a alterações na escolarização e na sociedade como um todo, cujo bojo esteve além das relações entre mulher e ensino. O advento das escolas normais, públicas e privadas, é reflexo desse cenário, entre elas as escolas normais confessionais católicas, importantes difusoras dos ideais de mulher, mãe, esposa e professora primária.

A inserção de mulheres na educação teve contornos distintos. Segundo Vidal e Carvalho (2001), a história da educação feminina, pauta de inúmeros estudos, foi marcada por operações historiográficas escassas em informações e em desenvolvimento teórico até aproximadamente a década de 1990, quando havia trabalhos contributivos acerca da mulher, porém com limites teóricos que deixavam de considerar diferentes questões na escrita dessa história.

Diante desse panorama, importa refletir sobre os diferentes determinantes que implicaram a modelação de um campo de trabalho específico, bem como significados sobre ser mulher, ser esposa, ser mãe e ser professora, imbricados às redes de poderes das relações sociais.

Desde o Império, a formação docente foi motivo de atenção. No entanto, a primeira Escola Normal somente foi criada em 1835, em Niterói, Rio de Janeiro, e outras quatro até a primeira metade do século. A partir de 1920 é que se podem considerar mais contundentes as iniciativas e medidas para essa formação, devido a fatores de ordem econômica, política e social e aos movimentos educativos de caráter ideológico, como o escolanovismo. É o período de incremento no processo de industrialização e urbanização, em que se requeria maior preparo escolar e, por isso, maior preparo docente.

Em verdade, a educação feminina, até meados do século XIX, era bastante restrita, pois não havia preocupação da sociedade patriarcal brasileira em educar suas mulheres, fato gradativamente modificado a partir da nova configuração das relações capitalistas e consequente penetração da cultura moderna na sociedade brasileira. (MANOEL, 2008).

Apenas aquelas mulheres pertencentes a famílias mais abastadas tinham acesso a algum tipo de instrução, embora ainda restrita aos limites físicos de seus lares, onde recebiam suas preceptoras, ou nos conventos religiosos. De qualquer forma, no Brasil, “[...] somente a partir da Independência que se verificou investimentos nesta direção, pelo menos, no que se refere às leis.” (SCHAFFRATH, 2000, p. 4).

Desde a colonização, a maioria das escolas brasileiras estava ainda sob a administração dos jesuítas, e estes cuidavam apenas da educação dos homens. Durante todo o período colonial, a mulher brasileira esteve bastante afastada da escola em detrimento das atividades que lhes eram atribuídas como naturais para o seu sexo: costurar, bordar, cuidar da casa, do marido e dos filhos. Suas oportunidades de instrução se restringiam aos ensinamentos oferecidos nos conventos religiosos. (SCHAFFRATH, 2000, p. 4).

Destaca-se que, embora tenha iniciado a preocupação com a instrução das mulheres, na educação primária, o currículo a elas destinado era diferenciado em relação ao currículo para homens. “A elas era dado aprender leitura, escrita e as quatro operações matemáticas, sendo portanto interdito o ensino de geometria, decimais e proporções, oferecido aos meninos.” (SCHAFFRATH, 2000, p. 13). Foi uma das justificativas, mais tarde, para a inferioridade de seus salários.

De fato, ao abordar a majoritária ocupação feminina do magistério, há que se pensar nas ideias e valores que se relacionaram à história da docência feminina. Vidal e Carvalho (2001) entendem a necessidade de se combinarem categorias como classe, raça, gênero e geração para compreender as relações entre homens e mulheres, opondo-se à simples análise do gênero, em sua opinião, insuficiente para dar conta das situações sociais concretas. Desse modo, a feminização:

[...] não significou apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas também um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança entre outros – que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora primária. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 212).

Em princípio, como consequência da criação das primeiras escolas primárias femininas no Brasil no ano de 1827, abre-se espaço para que mulheres lecionassem para tais turmas, dado que estas eram separadas por sexo naquele tempo. Era uma das poucas oportunidades de que as mulheres pudessem ultrapassar os estudos primários, o que foi assegurado em lei desde que as primeiras escolas normais foram criadas no Brasil (século XIX). A mulher, então, passa a ser retratada pela imprensa como ser ao mesmo tempo frágil e forte. “Frágil pela natureza de seu sexo e forte pela sua missão de educadora.” (SCHAFFRATH, 2000, p. 6).

Devido às mudanças impressas nas primeiras décadas da República, às mulheres incumbiu-se a formação do homem como contribuição para alavancar o progresso. Essas

mudanças, “[...] ainda que lentas, foram significativas para o desenvolvimento de novos papéis femininos.” (SILVA; FILHO, 2003, p. 9).

Vidal e Carvalho (2001) apontam que, para a constituição do ensino primário leigo e estatal, no início do século XX, houve emprego de mão de obra feminina, o que levou, em 1920, à predominância de mulheres docentes nas séries iniciais. Todavia, é necessário tomar a feminização como processo que, além da mudança numérica, esteve pautado de profundas transformações nos significados sociais, anteriormente destacados, de ser mulher e ser professora.

[...] esse processo não se fez de forma linear, sendo sempre acompanhado de intensas discussões e controvérsias, que envolveram os significados sociais de masculinidade e feminilidade, as prescrições quanto à maternidade e as expectativas sociais sobre homens e mulheres, assim como as ideias de infância e escolarização e as práticas de homens e mulheres dentro e fora das escolas. Elementos associados à masculinidade ou à feminilidade foram invocados às vezes de forma simultânea, às vezes alternadamente, no debate sobre o ensino primário; práticas associadas à masculinidade ou à feminilidade podem ter adquirido sentidos diversos quando deslocadas de suas esferas originais, assumidas por pessoas deste ou daquele sexo etc. (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 213).

A partir de um levantamento bibliográfico de produções que abordam a feminização do magistério no final do século XIX e início do século XX, Sá e Rosa (2004) encontraram algumas regularidades nessa temática e, diante da análise das produções, categorizaram-nas em quatro eixos, os quais explicam as razões que levaram a tal feminização. Algumas das ideias presentes neles vão ao encontro dos distintos significados sociais assumidos pelas categorias ligadas à mulher e à docência, anunciados por Vidal e Carvalho (2001).

No primeiro deles estão os trabalhos que atribuem esse processo às alterações na estrutura da ocupação e do mercado de trabalho, as quais criaram melhores oportunidades de trabalho para o homem e aproximaram as mulheres do professorado, o que deu possibilidade de continuidade à condição de subalterna da mulher. No segundo, é destacado o aumento do número de escolas e de meninas matriculadas, com leis que favoreceram a entrada de professoras e o fortalecimento da educação como parte da formação cívica do cidadão na formação dos Estados nacionais.

No terceiro eixo estão ideias relacionadas às novas representações sobre mulher e criança, que asseguram ser a docência uma ocupação essencialmente feminina, com a entrada de crianças com idades cada vez menores, bem como a emergência da psicologia nos

discursos. O quarto eixo atribui o protagonismo feminino na ocupação de um emergente mercado de trabalho, diferenciado em cada classe.

Nesse sentido, a inserção feminina ocorreu de maneira distinta entre aquelas oriundas de classes mais favorecidas e as oriundas das classes menos favorecidas, explicada pelo fato de que:

Para as mulheres pobres significava ganhar o pão de cada dia; para as mulheres que tinham condições melhores, a possibilidade de uma atividade fora dos domínios do lar (privado). Para ambas, a possibilidade de conciliar o trabalho em casa com o magistério. (SÁ; ROSA, 2004, p. 4).

Os trabalhos apontam para o fato de que o ingresso de moças era inclusive consequência da relação público/privado que lhes era conflituosa, devido à incumbência de tratar exclusivamente dos assuntos domésticos no início do século XIX, o que foi modificado aos poucos. Nos períodos anteriores a este, apenas homens ocupavam os postos na docência. As opiniões quanto ao “destino profissional” das mulheres relacionavam-se também à sua participação política e ao sacerdócio da profissão docente que, segundo esse ponto de vista, precisava ser tomada como única ocupação, ou seja, afastada das funções de esposa e dona de casa.

As discussões em torno do direito ao voto e do celibato pedagógico traziam à tona o caráter ambíguo da relação entre mulher, trabalho (magistério) e espaço público. A feminilidade, construída como extensão do doméstico pelo discurso religioso e higiênico, tendia a coibir a participação de mulheres no trabalho assalariado e na política. Constituída como científica e naturalizada como assexuada, a escola primária assumia nos enunciados da década 1920 ora a posição de continuidade do lar (repondo aspectos da construção da feminilidade, especialmente associados à relação entre professora e alunos e à socialização primária de crianças), ora o lugar do trabalho (tomando colorações de competitividade, pontualidade e assiduidade relacionadas ao universo masculino). (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 218).

O ingresso de mulheres na docência era, portanto, considerado um portal de entrada para a vida pública, que até então esteve reservada apenas aos homens. Nesse sentido, embora somente no século XX as discussões em torno do ingresso feminino tenham tomado corpo, segundo Schaffrath (2000, p. 6): “A partir da segunda metade do século XIX, o magistério começa a se configurar com profissão feminina por excelência [...]”.

Participar desse “universo” significava ter a possibilidade de estar também fora dos domínios do lar. A docência, portanto, era vista pela maioria como o destino para aquelas que desejavam realizar uma atividade no âmbito público, ainda que em continuidade a outras

tantas realizadas no lar. “A profissionalização da mulher no magistério público deu-se em meio ao entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa.” (SCHAFFRATH, 2000, p. 10). Afinal, além de essa atividade ser uma extensão do que já realizavam, estaria próxima às características associadas à sua “natureza”, tais como amor, cuidado e zelo de mãe.

Entre as razões que explicavam a docência majoritariamente feminina, figuravam também as novas representações a respeito do que seriam criança e ação pedagógica. A psicologia influenciava fortemente os discursos. Além disso, como afirmam Brazil e Mancini (2012, p. 20):

Às mulheres era atribuído o trabalho docente como vocação, pois se acreditava que a mulher era “naturalmente” a melhor pessoa para dar aulas e educar a infância, associando tais concepções à maternidade que era própria das mulheres, por isso o “dom” para a docência.

Era comum o entendimento de que o curso Normal destinava-se às moças, conforme lembra Santos (2006, p. 91), “[...] naquela época (1959), este era o curso que as moças faziam. Ser professora significava ter um trabalho, ser respeitada, ter um bom nível cultural [...]”. Além disso, esse nível de ensino era considerado “[...] a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia almejar. Mesmo não seguindo a profissão, o curso era valorizado [...]”. (SANTOS, 2006, p. 91).

O aumento das matrículas de meninas, devido ao incremento no processo de escolarização, repercutiu sobremaneira para a abertura de um espaço que se adequasse ao que se entendia como compatível com a profissionalização das mulheres. Somado a isto, algumas alterações na estrutura do mercado de trabalho criaram melhores oportunidades de trabalho para os homens, dada a “[...] consolidação das formas de produção do mundo capitalista [...]” (SÁ; ROSA, 2004, p. 5), o que mantém a condição de subalternidade das mulheres e as destina à função docente.

Schaffrath (2000) destaca que a profissão docente, seja para homens ou para mulheres, esteve sempre associada ao sacerdócio e à abnegação, inclusive ao colocar em segundo plano o pagamento pelo trabalho. O conceito de vocação, também atribuído à docência, contribuía para o desprestígio da profissão. O fato é que, para as mulheres, que até boa parte do século XIX não podiam desfrutar de alguma atividade profissional fora do lar, ganhar pouco e ter uma ocupação socialmente desvalorizada não era problema, visto que não lhe cabia prover o sustento da família, especialmente nas famílias das camadas médias e das elites.

Tanuri (2000) compartilha do entendimento do magistério como continuação dos trabalhos desempenhados em casa pela mulher, assim como consequência do desprestígio da profissão pelos homens, frente à baixa remuneração. A autora cita a correlação entre feminização e desprestígio/má remuneração da profissão docente.

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários [...]. A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão [...]. (TANURI, 2000, p. 66-67).

Por conseguinte, a formação oferecida nos cursos normais seria efeito das urgências daquele momento histórico e modificações na dinâmica social, quais sejam: alterações socioeconômicas, aumento na oferta de vagas pela necessidade de profissionais para atuar com crianças pequenas (devido inclusive à nova mentalidade no campo da psicologia), possibilidade de conciliação do trabalho em casa com o magistério, entre outras. Fica claro que, se por um lado requisitava-se a presença feminina na docência, por outro, havia discriminação de sua condição, apresentada inclusive pela baixa remuneração.

Ao discutir a ascensão e a queda na valorização da profissão docente, ocorrida, segundo a autora, de forma rápida, Pessanha (1994) atribui esse fato às faces do processo de implantação do capitalismo no Brasil e à consequente relação das classes médias com o Estado e com as outras classes. Embora com uma leitura da categoria classe social diferenciada da que operamos nesta dissertação, o referido trabalho focaliza principalmente aspectos econômicos do país, relacionados à docência e sua desvalorização, bem como à classe média.

Segundo a tese, entre 1930 e 1964, acontece o auge da ascensão tanto da classe média quanto do magistério. No período posterior, um intenso declínio. A partir desse período, um desprestígio e um exacerbado esvaziamento da função docente, amplificados em relação ao período precedente à década de 1930, são os resquícios das transformações sociais.

Por associar a formação do professorado à composição da classe média, retrata Pessanha (1994) que foram dois grupos os principais participantes. São eles: os “aristocratas empobrecidos” e as “massas rurais”. Para ambos significaria uma estratégia de sobrevivência, porém de maneira distinta. Se para o primeiro, o trabalho intelectual ajudaria a evitar a total ruína do prestígio, e por isso poderia manter certo status, para o segundo, seria um meio de ascensão na escalada social, o que não garantiria o mesmo valor simbólico.

Na análise a realidades sociais específicas, uma curiosidade acerca da atuação docente após a conclusão do Curso Normal em Santa Catarina, no início do século XX, elaborada por Schaffrath (2000), revela que poucas mulheres efetivamente ocuparam o magistério público. Algumas delas tornaram-se professoras em escolas particulares, outras realizaram atividades de ensino em suas próprias casas, no atendimento a filhos de famílias ricas, e outras, não noticiadas, ajudam a compor a hipótese de que o diploma serviu “[...] como uma espécie de dote cultural para moças, filhas das elites ou pequena burguesia, que desejavam uma cultura enciclopédica, para ornamentar seus dotes para o casamento.” (SCHAFFRATH, 2000, p. 13-14). Esse entendimento é mais um dado que reitera a afirmação de que as moças das elites procuravam as escolas normais para complementarem sua formação primária ou para atrair “bons partidos”, não necessariamente para exercer uma profissão.

Embora nem todas as moças fossem exercer a profissão ao se formarem, o diploma traria prestígio e agradaria aos rapazes. Portanto, as escolas normais vão se configurando como instituições importantes, recebendo moças socialmente privilegiadas, fortalecendo as representações acerca do magistério como uma profissão feminina, socialmente aceita [...]. (BALBINO, 2008, p. 28).

Nesse aspecto, as escolas confessionais católicas contribuíram para manter a formação ideal para as moças de famílias de diferentes frações das classes médias e das elites, já que veiculavam os princípios socialmente aceitos para a mulher. Mais do que uma formação docente, havia uma formação para as atividades do lar, as quais poderiam ampliar os horizontes de casamento para as filhas dessas famílias. Por conseguinte, “[...] estas congregações especificavam em seus colégios uma educação de conduta, estética, religiosa e formação para o lar, que salientavam em seu ensino, ministrado as alunas, as virtudes da função natural da mulher: ser mãe-professora.” (SILVA; FILHO, 2003, p. 11).

Seria uma preparação cultural que sobressairia aos limites de um curso para a docência do ensino primário.

[...] um dos fatores que possibilitou a profissionalização da mulher, no magistério, foi a necessidade da classe menos favorecida em procurar a instituição escolar (o magistério primário) como meio de sobrevivência. Enquanto as filhas da elite se preocupavam apenas com o conhecimento cultural [...]. (SILVA; FILHO, 2003, p. 10).

Para Silva e Filho (2003), estavam relacionados diferentes propósitos entre as escolas normais públicas (laicas) e as privadas (religiosas) quanto à formação da mulher: “[...] enquanto a primeira se responsabilizava pela formação da classe popular, as instituições religiosas privadas se preocupavam com a formação da elite.”. Resende (2006) também concorda com essa posição:

Os Cursos Normais públicos (apesar de um número bem reduzido) eram freqüentados por garotas mais pobres, que necessitavam do magistério primário como meio de sobrevivência, enquanto que nas instituições particulares, o conhecimento cultural era voltado para o conhecimento cultural de jovens donas de casa.

Com isso, as escolas Normais tornaram-se uma opção para as mulheres, tanto àquelas pertencentes a uma parcela mais pobre da população, quanto às meninas filhas de famílias ricas. A escola Normal passou a ser importante degrau de ascensão social e de opção profissional para as menos abastadas, que procuravam por instituições públicas. Já para as mais afortunadas, a formação transmitida através dos cursos Normais tinha como principal atrativo a educação voltada principalmente para o futuro casamento e para a criação dos filhos; e nesse encaixe as instituições religiosas comandadas por freiras de origem européia tinham enorme prestígio. (RESENDE, 2006, p. 70).

Diferentes trabalhos acadêmicos nesse âmbito expressam posicionamento comum (AQUINO, 2007; BALBINO, 2008; RESENDE, 2006; SANTOS, 2006; RAMPI, 2007; ROZETTI, 2010; LEONARDI, 2002), afinal, a escola é um espaço de construção e reprodução simbólica dos comportamentos socialmente valorizados, onde se imprimem posicionamentos sobre o “feminino” e o “masculino”, ou seja, contribuem para desenvolver o *habitus* de cada agente.

Comprendemos, por fim, que o processo de estabelecimento da predominância de mulheres no magistério partiu de aspectos culturais e sociais específicos, com significados sociais para o ser mulher e ser professora, bem como a forma como era concebida a profissão, ligada ao sacerdócio, a abertura às mulheres do âmbito público numa ocupação “adequada” ao gênero e que dessas condições para cuidar da casa e dos filhos, remuneração baixa e inadequada a “homens de família”, por sustentarem a casa, entre outras questões apontadas.

Em suma, foi possível perceber que, embora a docência fosse exercida predominantemente por mulheres, nos casos das famílias mais abastadas, cursar a formação para o magistério significava mais um ornamento cultural do que uma profissionalização propriamente dita. Afinal, tratava-se de uma das poucas possibilidades de continuar os estudos primários naquela época.

Neste capítulo que ora se finaliza tivemos como intuito embasar as discussões que se seguirão a respeito da realidade educativa do curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em especial entre os anos de 1946 e 1961. Para compreendê-la, optamos por empreender reflexões que subsidiassem teoricamente o percurso da pesquisa e introduzissem os principais assuntos relacionados ao objeto de estudo.

## CAPÍTULO II

### **ESCOLA NORMAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA EM CAMPO GRANDE SUL DE MATO GROSSO: A FORMAÇÃO CATÓLICA FEMININA NAS PRÁTICAS ESCOLARES, CULTURAIS E SOCIAIS**

Neste capítulo abordamos aspectos particulares à realidade da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora de Campo Grande, principalmente sob os ângulos regional e local, no período de 1946 a 1961. Após ter introduzido a dissertação com temas concernentes ao objeto em estudo, quais sejam, o histórico da Escola Normal no Brasil, a Igreja Católica e sua formação feminina e a feminização do magistério, debruçamos neste capítulo sobre as dimensões supramencionadas e igualmente relevantes ao estudo.

O capítulo está organizado inicialmente por um primeiro tópico, que traz um breve percurso histórico da Escola Normal na cidade de Campo Grande e de sua relação com a emergência da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora.

No segundo tópico, descrevemos e analisamos: a) a história do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; b) seu estabelecimento em Campo Grande na década de 1920; c) sua relação com a história da cidade e da Igreja Católica; d) a atuação da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, fundadora do referido Colégio, tanto em nível nacional quanto regional; e por fim, e) indicativos do perfil socioeconômico das alunas da Escola Normal no período focalizado pela dissertação.

O terceiro tópico trata das práticas da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora e de características peculiares à formação feminina então oferecidas pela instituição, sejam elas escolares, culturais e sociais, as quais imprimiram uma cultura escolar que contribuiu para ajustar modelos de comportamento, haja vista a classe e o gênero atendidos pela referida instituição.

Focalizamos o período de 1946 a 1961 para discussão das práticas escolares, culturais e sociais. Todavia, o trabalho contém dados de períodos anteriores a este, devido à existência da Escola Normal Dom Bosco entre os anos de 1930 e 1940. O marco inicial a que nos referimos constitui-se no ano da publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), regulamentação específica para essa etapa de ensino, e marco do funcionamento da “Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora” com essa denominação. O final corresponde a um dos momentos decisivos da história da educação brasileira, qual seja, o ano da

promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), quando novas orientações passaram a regulamentar o ensino do país.

Ao imergir nas práticas da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora e seus desdobramentos, optamos por uma operação historiográfica que apreendesse a realidade do Colégio de maneira relacional, com o intuito de colocar em prática uma “história institucional” com as qualidades referenciadas por Magalhães (2005), entre as quais se destacam a articulação e integração de componentes históricos, geográficos e materiais, os quais se dão na objetivação relacional, nos planos didático e pedagógico, bem como nos planos social e grupal, o que se traduz na “[...] representação, que, entre outros aspectos, também visa à inscrição/avaliação dos papéis e dos graus de empenhamento dos agentes.” (MAGALHÃES, 2005, p. 101).

Desse modo, o conceito de “história institucional” proposto pelo referido autor, além de envolver um retorno bastante criterioso a diferentes tipos de arquivos,

[...] envolve um alargamento e uma complexificação da monografia historiográfica, designadamente através da centralização do processo historiográfico na relação das instituições educativas com o meio sociocultural envolvente, associando de forma integrativa e dialéctica a descrição/caracterização dos públicos ao questionamento e à (re) construção das representações simbólicas das práticas e dos ideários educativos que marcam e constituem a sua identidade histórica. (MAGALHÃES, 2005, p. 102).

Por essas razões, intentamos empreender um estudo que correspondesse ao caráter multidimensional e multifatorial do campo da educação e, em especial, da história das instituições educativas, de que trata Magalhães (2005). Para tanto, foi preciso percorrer diferentes aspectos do fenômeno a ser investigado, a fim de nos aproximarmos do objetivo ora proposto. Ao compreender dessa forma, temos em vista uma perspectiva histórica e social, que possa abarcar as múltiplas determinações que levam ou levaram a conceber efeitos e sentidos dentro de cada realidade histórica, a fim de integrar os planos macro, meso e micro que se dão numa “convergência interdisciplinar”.

## **2.1 A Escola Normal em Campo Grande sul de Mato Grosso: percurso histórico**

Neste tópico tratamos de elementos históricos da Escola Normal em Campo Grande, sul de Mato Grosso, os quais se relacionam à emergência da Escola Normal Nossa Senhora

Auxiliadora. A maior parte dos dados<sup>22</sup> que ajudaram a compor este estudo é oriunda de arquivos escolares e legislativos secundários, além disso, nos apoiamos em outros estudos acadêmicos a respeito da temática.

Na primeira metade do século XX, a educação em Mato Grosso seguiu a tendência nacional, influenciada pelo ideário liberal, e adotou as bandeiras de liberdade de ensino, gratuidade, obrigatoriedade e laicidade, além de incorporar progresso e modernização em seus discursos. Embora não estivessem no centro da modernização econômica capitalista, as elites dominantes do estado buscaram condições para adequar sua infraestrutura ao desenvolvimento. (RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2008). Nessa conjuntura, asseveram as autoras que:

[...] no sul do estado a posição geográfica da cidade de Campo Grande e a expansão da rede ferroviária e rodoviária transformaram-na no centro das transações comerciais da região que atraiu uma grande quantidade de imigrantes (árabes, japoneses, espanhóis, portugueses e italianos), principalmente após a inauguração da estrada de ferro em 1914, além de comerciantes e fazendeiros nacionais, desencadeando um processo de modernização e demanda de formação de profissionais, para atuar na área educacional. (RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2008, p. 346-347).

Um dos marcos da origem da Escola Normal no sul do estado relaciona-se à instalação do primeiro Grupo Escolar em Campo Grande, ocorrida em junho de 1922, após a Resolução nº 866, de 03 de novembro de 1921. Para expandir a escola pública a todos, conforme preconizava o discurso burguês desde o século XIX, seria necessária a formação de professores, que até encontrar espaço para se expandir, teve um processo marcado por tentativas intermitentes de fixação.

Durante o período de consolidação da Escola Normal no sul de Mato Grosso, em especial, em Campo Grande, teve destaque o período de 1920 a 1930, época em que o Brasil passava por um momento de mudanças sociais, tais como a Revolução de 1930 e a substituição da hegemonia pela burguesia urbano-industrial, cuja repercussão da nova configuração da economia motivou debates acerca da formação especializada para atender às expectativas inauguradas nessa fase. Ocorreu uma “[...] profunda mudança no âmbito cultural e educacional.” (RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2008, p. 345).

---

<sup>22</sup> Além dos dados obtidos por meio do referido levantamento bibliográfico, acessamos os arquivos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, os quais foram fotografados (mais de 1200 imagens) para seleção dos assuntos pertinentes e posterior análise ancorada nos objetivos da investigação. Os arquivos institucionais e a bibliografia indicaram pistas para busca na legislação referente ao período.

As mudanças relacionam-se à expansão do escolanovismo<sup>23</sup>, o qual pregava, entre outras características, a importância da formação de professores na disseminação de seus ideais. Os cursos Normais teriam um papel relevante na construção da homogeneização do novo ideário. “[...] a Escola Normal ganhou nova vitalidade e centralidade, porque era a instituição encarregada de ‘divulgar e propagar’ os recentes ideais e inovadores métodos pedagógicos junto aos futuros professores.” (RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2008, p. 344).

Nessa realidade, a implantação do curso Normal na região sul de Mato Grosso resume-se, brevemente, em três períodos importantes: a) quando iniciou, em 1842, data da primeira Escola Normal Primária da Província; b) passando por 1930, com as primeiras instituições em Campo Grande; e, finalmente, c) em 1947, quando a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) foi capaz de estabelecer as bases que configuraram a permanência e estabilidade desse ensino em Mato Grosso e em Campo Grande. Nesse ínterim:

A Escola Normal Joaquim Murinho, instalada em 21 de abril de 1930 [...] foi a primeira instituição pública voltada à formação de professores no Sul do Estado, acompanhada pela Escola Normal D. Bosco, escola particular mantida pelas freiras da congregação salesiana, também instalada em 1930, e equiparada às do Estado em 1931, pelo Decreto n. 98, do Interventor Federal do Estado, Artur Antunes Maciel. (ARAÚJO, 1997, p. 116).

O Decreto do Interventor Federal de Mato Grosso Arthur Antunes Maciel, publicado no Diário Oficial em 10 de setembro de 1931, registra a equiparação da Escola Normal Dom Bosco às “Escolas Normaes officiaes do Estado”, supramencionada por Araújo (1997):

Art. 1º - Fica equiparada às Escolas Normaes officiaes do Estado, a Escola Normal ‘D. Bosco’, da cidade de Campo Grande.

Art. 2º - O Governo manterá, junto à referida escola, um fiscal de sua livre nomeação.

Art. 3º - Essa escola adaptará em seus cursos de ensino, o programma e regulamento dos estabelecimentos similares do Estado, ficando os diplomas que expedir oficialmente reconhecidos para todos os efeitos legais.

Art. 4º - O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação. (MATO GROSSO, Decreto do Interventor Federal do Mato Grosso, 10 de setembro de 1931).

---

<sup>23</sup> O movimento pela renovação da escola no Brasil (escolanovismo), ocorrido principalmente a partir da década de 1920, trouxe a necessidade de uma formação docente específica, o que contribuiu para a consolidação das escolas normais no país, as quais funcionaram de maneira intermitente nos períodos anteriores. O escolanovismo ganhou força na primeira metade do século XX, influenciado pelas ideias do americano John Dewey e guiado principalmente pelas proposições de Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1897-1970). Tal movimento constitui-se num marco na história da educação brasileira e na história da formação de professores.

De acordo com Araújo (1997), somente seria possível que funcionassem essas instituições de formação de professores após alguns critérios terem sido preenchidos. A referida autora atribui à década de 1930 o período em que as condições para o surgimento da formação de professores vieram para essa região do estado de Mato Grosso.

[...] o surgimento da Escola Normal no sul de Mato Grosso realmente não poderia acontecer em outro momento que não a década de trinta, em função dos fatores [...]: o controle econômico exercido pelos oligopólios, na fase imperialista do capital; a crescente urbanização e industrialização nos estados mais adiantados do País; a “vocação” econômica pela pecuária posta ao sul de Mato Grosso pela divisão regional do trabalho, como imposi o da divisão internacional do trabalho; a conseqüente mudança do eixo econômico do comércio de navega o em Corumbá para a pecuária no sul do Estado, tendo como centro a cidade de Campo Grande, em fun o de sua posi o estratégica, motivo da implanta o da ferrovia Noroeste do Brasil; as rixas políticas entre o sul e o norte do estado, e o fortalecimento de Campo Grande a partir de seu papel de entreposto comercial. Enfim, toda essa sorte de influências e motivos permitiram a cria o da forma o escolarizada de professores no distante e hostil sul de Mato Grosso. (ARAÚJO, 1997, p. 121).

As condi es iniciais eram inadequadas para o funcionamento das institui es públicas, visto que o Estado destinava precário orçamento para a infraestrutura e faltavam professores, para o que foi necessário contratar docentes de Cuiabá e São Paulo. A evasão escolar ainda era presente no cotidiano das escolas e havia um clima de “efervescência política”, o que acabou por dar instabilidade   Escola Normal nessa porão do estado de Mato Grosso.

Logo, reconhece-se que, embora desde a segunda metade do século XIX tenha surgido no estado a Escola Normal, somente em 1930 essa implanta o teve razão de ser em Campo Grande, diante das condi es sociais e econômicas que se apresentaram, decorrentes do modo de produ o capitalista e das discussões acerca da educa o em âmbito nacional. De qualquer forma, foi intermitente e resultado de várias rupturas antes que efetivamente fossem estabelecidas as condi es para sua permanência.

Nessa  tica, embora a década de 1930 corresponda   instala o das primeiras Escolas Normais na região, a fim de responder   necessidade de formar o professorado, o número de professores sem a devida forma o perdurou durante um longo período. Os inúmeros decretos e leis foram determinantes para modificar a situa o, visto que passaram, gradativamente, a exigir forma o específica para lecionar no primário.

A criação dessas escolas normais na região sul do estado deu-se “[...] em função da posição estratégica de Campo Grande, próxima a São Paulo e eixo de ligação com centros produtores de matérias primas a serem industrializadas no sudeste.” (ARAÚJO, 1997, p. 113). Ou seja, a atenção voltou-se para a cidade de Campo Grande.

Apesar da pregação da necessidade de cursos Normais no sul de Mato Grosso, o número de profissionais habilitados não era suficiente na primeira metade do século XX. A formação de professores, de acordo com Araújo (1997), passou a ser feita no Curso de Especialização, com duração de apenas um ano, dado o fechamento das Escolas Normais do estado por determinado período de tempo. Ademais, durante dez anos foi oferecido, após a reabertura das Escolas Normais, o curso intensivo de dois anos.

Nesse sentido, por meio do Decreto-Lei n. 834 de 31 de janeiro de 1947, do Interventor Federal José Marcelo Moreira e após a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), voltaram a funcionar oficialmente as Escolas Normais de Mato Grosso, o que ocorreu também nos outros estados brasileiros. Tal documento refere-se à criação das Escolas Normais Pedro Celestino (Cuiabá) e Joaquim Murtinho (Campo Grande), as quais ministrariam os dois ciclos do Normal (o primeiro para formar regentes e o segundo para formar professores para o ensino primário). Em 1947, segundo o decreto, ambas ministrariam apenas o primeiro ciclo.

O Interventor Federal no Estado de Mato Grosso, usando das atribuições que lhe confere o artigo 7, n. I do Decreto-Lei n. 1202, de 8 de abril de 1939, decreto:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a criar, nos termos do Decreto-lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946, duas Escolas Normais, na Capital do Estado e em Campo Grande, com as designações respectivamente de Escola Normal “Pedro Celestino” e “Joaquim Murtinho”.

Artigo 2º - As Escolas Normais “Pedro Celestino” e “Joaquim Murtinho”, que serão dirigidas respectivamente por um diretor padrão M, em comissão e diretamente subordinados ao Departamento de Educação e Cultura do Estado, destinam-se a prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias do Estado.

Artigo 3º - De conformidade com a Lei Orgânica do Ensino Normal no país, as Escolas Normais “Pedro Celestino” e “Joaquim Murtinho” – ministrarão o ensino em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes do ensino primário, em quatro (4) anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três (3) anos.

[...]

Artigo 6º - As Escolas Normais “Pedro Celestino” e “Joaquim Murtinho” funcionarão no ano letivo de 1947, com o curso de primeiro ciclo, iniciando-se a 15 de março.

Artigo 7º - Fica o Departamento de Educação e Cultura do Estado autorizado a apresentar dentro de 15 dias após a publicação do presente decreto, o

Regulamento das Escolas Normais criadas por este decreto, nos termos da Lei Orgânica do Ensino Normal no país. (MATO GROSSO, Decreto-Lei n. 834 de 31 de janeiro de 1947).

Esse documento marcou o período em que o Ensino Normal reabilitou-se e se propagou, além de delegar ao setor privado e confessional a formação de professores na cidade de Campo Grande. O governador de Mato Grosso desse período, Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo (1947-1950), ao abordar a instalação e funcionamento da Escola Normal no estado durante seu governo, salienta contribuições para o desenvolvimento desse ramo de ensino na região.

Em 1946 não dispunha o Estado de nenhuma Escola Normal. No intuito de melhorar as condições do professorado, contribuindo, assim, para um mais eficiente ensino primário, cuidou o Governo de instalação de Escolas Normais que viessem preencher a lacuna existente. Com esse objetivo, foram então reinstaladas as Escolas Normais “Pedro Celestino” e “Joaquim Murtinho”, em Cuiabá e Campo Grande, respectivamente, as quais de longa data se achavam fechadas. A reinstalação de ambas verificou-se em 1947 e os primeiros frutos foram obtidos em 1949 com a diplomação das suas primeiras alunas. Em 1949, foi o Governo autorizado pela Augusta Assembléia Legislativa a assinar convênio com o Ginásio Candido Mariano para anexo a ele funcionar um novo estabelecimento de ensino normal. Já o Governo prazerosamente deu cumprimento a essa incumbência, mandando instalar e funcionar no corrente ano a Escola Normal de Aquidauana, a que se denominou de ‘Jango de Castro’ em homenagem a esse grande vulto aquidauanense. Pelo Governo, foi concedida outorga para funcionamento de dois estabelecimentos de ensino normal particulares: um em Campo Grande e outro em Corumbá, ambos pertencentes à Congregação Salesiana. Acaba, outrossim, de outorgar mandato para instalação de novo Educandário Normal nesta Capital, anexo ao Ginásio Coração de Jesus, mantido pelas abnegadas Irmãs Salesianas. Não parou aí a atividade governamental em torno desse mágnio problema. Convênios foram assinados com a União a fim de dotar a região fronteiriça do Brasil com o Paraguai de dois majestosos edifícios para instalação de Escolas Normais Rurais. Iniciadas foram, em Ponta Porã e Bela Vista, as obras dos referidos prédios, cujo custo total ascenderá a importância de seis milhões de cruzeiros (MATO GROSSO, Mensagem, 1950 apud RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2007, p. 11).

No entanto, segundo Rodriguez e Oliveira (2007), o governador Fernando Corrêa da Costa (1951-1956), sucessor de Dr. Arnaldo Figueiredo, proferiu uma mensagem no ano de 1951, em que menciona o descaso do governo anterior em relação ao ensino público e à formação de professores pelo ensino Normal. Noutra mensagem, datada de 1953, o mesmo governador aponta para a criação de escolas que favoreceu o desenvolvimento do ensino público como um todo no estado, ainda que reconhecesse as limitações materiais dessas mudanças e outras dificuldades enfrentadas, como a falta de responsabilidade do governo

anterior na supervisão do ensino. Em suma, reconhece-se que, de fato, “[...] as condições precárias de funcionamento das Escolas Normais foram uma constante durante a década de 1950.” (RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2007, p. 15).

Somado a isso, é possível inferir que as discontinuidades no funcionamento da Escola Normal na cidade de Campo Grande relacionam-se a diferentes fatores, assim resumidos: “[...] as consequentes interrupções que sofreu a Escola Normal de Campo Grande, se explica pelas decisões políticas, atreladas às características próprias da realidade do estado de Mato Grosso.” (RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2007, p. 16).

Tendo demonstrado as condições em que emergiu e se estabeleceu a Escola Normal na cidade de Campo Grande e a consequente instalação da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, instituição privada e confessional que se desenvolveu sobremaneira na região, destaca-se a especificidade de seu projeto de formação de professoras concomitante à formação cristã preconizada pela Igreja Católica às moças que desejavam seguir seus estudos primários. Para apreender melhor outras especificidades expressas em sua concepção, no trabalho da Congregação e nas práticas escolares, culturais e sociais, há que se imergir na realidade da instituição.

## **2.2 Colégio Nossa Senhora Auxiliadora: notas da trajetória em Campo Grande**

Neste tópico, tecemos considerações sobre a história da fundação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, bem como sobre algumas características da cidade de Campo Grande a partir dos anos de 1900. Entendemos que são relações que explicam as bases sobre as quais a escola desenvolveu-se, somada a isto, a atuação da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, ala feminina dos Salesianos, responsável pela fundação do Colégio em Campo Grande e de outros pelo país. Ao lado dessas questões, buscamos delinear o perfil socioeconômico das alunas da Escola Normal de 1946 a 1961.

### **2.2.1 A Congregação e o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora: em foco, a Escola Normal**

Neste subtópico, objetivamos investigar o surgimento e o trabalho desenvolvido pela Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil, sua relação com a emergência do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em Campo Grande e, posteriormente, sua Escola Normal.

A italiana Maria Domingas Mazzarello foi uma das religiosas que participaram da criação da “Associação das Filhas da Imaculada”, num tempo em que a Igreja passava a sofrer limitações em seu poder, como registra Penteado (1996). A Associação, que era a semente da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, tinha “significado de resistência”, e se tornou oficial apenas em 1857. Era o movimento pela reunificação na Itália:

O movimento acabou se transformando em guerra civil e em 1848 começou-se a discussão do que seria uma lei que suprimisse as comunidades religiosas e o confisco dos bens da Igreja. Um profundo sentimento anticlerical, assentado e disseminado pela ideologia de um estado nacional, de igualdades, etc., começou a tomar conta dos italianos, inclusive nos mais distantes lugares. (PENTEADO, 1996, p. 19).

O fato é que já havia uma congregação masculina, Dom Bosco, a qual deu abertura para que as “Filhas de Imaculada” se tornassem “Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora”, em 1872, para fazer às meninas aquilo que o Dom Bosco fazia aos meninos. Eram onze mulheres, dentre elas, Maria Domingas Mazzarello, uma das confiadas. Nas palavras de Penteado (1996, p. 20), “[...] criadas no rigor dos tempos de guerra, nos frios do inverno e nas pedras das montanhas, nada mais lhes seria obstáculo.”. As Salesianas, então, vieram para o Brasil e para outros tantos lugares no mundo todo, com a tarefa de educar a juventude, lutando contra a disseminação de ideários protestantes, ou mesmo oriundos da maçonaria, entre outros. Era uma das ações empreendidas pelo período de Ultramontanismo, abordado no primeiro capítulo.

É certo lembrar que outras congregações femininas fundaram colégios no Brasil, principalmente a partir da década de 1890, em São Paulo, Minas Gerais e em outras regiões do país, conforme afirmou Oliveira (2010), o que foi ampliado nos anos 1920. Infere-se

[...] a eminente preocupação e interesse da Igreja pela vinda das Congregações religiosas européias para o Brasil e a conseqüente incumbência de disseminar o catolicismo romanizado por meio de suas instituições. A educação seria o meio, a romanização a finalidade e os princípios seriam os conhecimentos de Deus Criador e Onipotente. Nessa mesma diacronia, o projeto que se instalava ao final do século XIX e que seria o sustentáculo da nova era, tinha seu ideário fundado na Igreja, objetivando formar o homem republicano e católico. (OLIVEIRA, 2010, p. 160).

Em termos históricos, o período ora mencionado, mais especificamente nos fins do século XIX e início do século XX, compreende um tempo de mudanças sociais no Brasil bastante significativas, com a abolição da escravidão (1888), a instituição do regime republicano (1889) e ampliação da industrialização e urbanização, com conseqüente e crescente requerimento de maior escolarização, haja vista as altas taxas de analfabetismo do país. (VEIGA, 2007).

Quanto à educação, durante as primeiras décadas do período republicano, esteve sob a alçada do governo federal apenas o ensino superior. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde por Getúlio Vargas, o qual passou, em 1953, a Ministério de Educação e Cultura, houve maior preocupação com um projeto nacional para a educação, expressa nas reformas educacionais. Antes disto, apenas reformas estaduais fizeram parte, entre as quais, se destacam:

[...] a introdução do ensino laico, característica unificadora da escola republicana, pela separação entre a Igreja e o Estado; as reformas que criaram os grupos escolares no início da República e as realizadas nas décadas de 1920 e 1930, ao introduzirem os debates e métodos da Escola Nova; a organização dos institutos de educação e fundação das primeiras universidades. (VEIGA, 2007, p. 238).

De fato, para a autora, o ínterim entre 1930 e 1971 foi profícuo, marcado por reformas de cunho nacional e estabelecimento de diretrizes a serem seguidas pelos estados da federação, quando houve criação de estatutos das universidades, promulgação de leis orgânicas do ensino secundário, profissional, primário e normal, bem como as duas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais. A visibilidade para a educação e para as escolas é resultado dessa maior centralização do governo quanto às diretrizes, bem como a necessidade de estender a educação a um número superior de pessoas.

Relacionados a esse processo estão os debates teóricos que desde então surgiram, o desenvolvimento das pesquisas e a ampliação de publicações acadêmicas que discutiram temáticas referentes ao higienismo, eugenia, biologia, psicologia, sociologia e metodologias do ensino, os quais influenciaram largamente os programas e currículos das instituições, repercutiram e foram influenciados pelos debates políticos em defesa da escola pública e gratuita dos educadores pioneiros. (VEIGA, 2007).

Por conseguinte, partidários da escola laica e gratuita opunham-se aos partidários das escolas confessionais, portanto religiosas e privadas, embates que favoreceram ora um, ora outro lado. No caso das instituições confessionais, os incentivos governamentais, como

doação de terrenos e subvenções, ao longo da República, retratam os resquícios do apoio do Estado nas obras católicas, ainda que o período do Padroado houvesse terminado. Certamente a cooperação entre Igreja e Estado perdurou por muito tempo, embora em diferentes formatos em cada fase.

A Associação da Educação Católica (AEC) é uma amostra dos embates no século XX. Fundada em 1945, no Rio de Janeiro pelo jesuíta Artur Alonso Frias, foi idealizada para defender os princípios católicos. Durante o início de seu funcionamento, assumiu caráter prático na resolução de problemas administrativos e financeiros das escolas dirigidas por religiosos e pretendia unir todos os católicos, tanto religiosos quanto leigos. Para Azzi (2003, p. 34): “A associação funcionava sobretudo como agência de serviços, ajudando a regularizar a titulação dos professores, bem como a solucionar problemas trabalhistas das escolas [...]”

Empenhada em defender os interesses dos colégios particulares, lutava em favor de recursos federais para essas instituições, em oposição ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sua campanha foi vitoriosa e tornou a AEC membro da comissão nacional, encarregada da distribuição de recursos, a qual instituiu o Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM) por meio da lei n. 2.342/1954.

Em 1954, a AEC, com o apoio de Carlos Pasquale, obteve a aprovação da lei de 29 de novembro, que institui o Fundo Nacional para a Educação Secundária. O Fundo previa aumento das subvenções do governo para as escolas secundárias particulares; estabelecia também que as escolas poderiam ser beneficiadas mediante bolsas, concedidas aos estudantes e às próprias instituições de ensino. (AZZI, 2003, p. 36).

Houve claras resistências de setores ligados ao governo às subvenções para escolas particulares, como foi o caso de Anísio Teixeira: “Anísio Teixeira, então diretor do INEP, resistia à ideia de que o Ministério da Educação transferisse recursos da União para o setor educacional particular.” (AZZI, 2003, p. 36).

Todavia, o prestígio político de que gozava a Igreja, sobretudo junto aos setores mais tradicionais, garantiu apoio aos seus projetos relativos ao financiamento do ensino privado. Durante os conflitos, houve acusações por parte dos religiosos católicos de que os defensores da escola pública tinham pretextos comunistas ou socialistas, a fim de reforçar a oposição a estes. Para Azzi (2003), até fins da década de 1950, a presença da Igreja na área educativa contribuiu para sustentar o sistema social e as elites.

Na disputa entre ensino particular e público, houve uma luta entre duas forças conservadoras sociais, ambas ligadas à burguesia. De um lado, a burguesia tradicional aliada à Igreja em defesa do ensino privado, e de outro, a burguesia industrial, a favor do ensino público, representando o setor moderno, ambas frações da classe dominante.

Desde 1947, estava sendo elaborado no País o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Presidida por Lourenço Filho, a comissão contava com a presença de três representantes do pensamento católico. Havia diversos simpatizantes do movimento da Escola Nova. Os principais debates versaram sobre centralização e descentralização da escola e sobre escola pública e escola particular. (AZZI, 2003, p. 37).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 continuou a conceder benefícios às escolas católicas particulares, de maneira que autorizou a concessão de financiamentos do governo em prol da educação privada, o que concedia regalias especiais aos religiosos educadores e seus colégios. Entre outros benefícios, Azzi (2003) explica que: “A lei permitia às escolas particulares receber fundos públicos, bem como a equivalência dos diplomas particulares aos públicos, e a educação religiosa foi integrada no currículo da escola pública.” (AZZI, 2003, p. 38). Em verdade, para os setores defensores da escola pública, a LDB significou maior poder à instituição católica no interior do Estado, garantindo sua hegemonia.

Quanto à atuação da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, suas obras no Mato Grosso com fins educativos concentraram-se em Corumbá, Campo Grande e Cuiabá no início do século XX, na época as cidades mais importantes do estado. (AZZI, 2003)

Infelizmente, não localizamos dados sobre a atuação das escolas de Maria Auxiliadora em Corumbá e Cuiabá, logo não temos como diferenciá-las da escola de Campo Grande. Também, pelos limites deste estudo não perseguimos esta questão. Mas, ao problematizarmos sobre a atuação das filhas de Maria Auxiliadora nas cidades supramencionadas, anunciamos para os pesquisadores alguns elementos para futuras investigações.

Azzi (2003) explica que houve um grande esforço por parte das educadoras religiosas em obter títulos acadêmicos para exercer o magistério em nível primário e secundário, a fim de atender às exigências do Ministério da Educação e Saúde decorrentes das reformas do Ministro Capanema.

Nesse sentido, a fundação e expansão de um grande número de estabelecimentos de ensino católicos femininos no país deram-se de maneira mais acentuada nos primórdios do século XX, entre os quais esteve o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora na cidade de Campo

Grande, fruto do trabalho da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, ala feminina dos Salesianos.

Azzi (2003) explica que após a fundação das primeiras escolas da Congregação no início do século XX, as décadas de 1940 e 1950 corresponderam ao período de expansão do Instituto e melhor organização de sua distribuição territorial pelo país. É o período em que aconteceram mudanças nas ações católicas, em especial no âmbito da educação. As escolas católicas passaram a buscar maior adequação tanto pelas exigências previstas pela legislação para tornar oficiais seus cursos quanto pelas demandas das porções mais elevadas dos estratos sociais.

Ao mesmo tempo em que se envolvem cada vez mais com o ensino de cunho oficial e acadêmico, as religiosas passam também a sentir a pressão para fazer com que as estruturas dos seus estabelecimentos de ensino se tornem adequadas às exigências da média e alta burguesia que, ao assumir o controle do espaço urbano, deseja oferecer a seus filhos uma educação de qualidade, mas dentro de uma matriz conservadora em termos sociais. (AZZI, 2003, p. 20).

As décadas acima referidas equivalem ao período de intensa urbanização, com mudanças sociais comportamentais, como menor restrição à educação sexual, decorrente do movimento higienista e de pesquisas médicas, ganho de espaço pelas mulheres na sociedade em termos políticos e profissionais, enfim, novos costumes, que implicam em novas formas de comportamento para as quais a Igreja Católica não estava preparada, mas necessitou ajustar-se em alguma medida. De todo modo, permaneceu do lado mais conservador<sup>24</sup> ao mesmo tempo em que empreendeu poucas alterações.

Diante dessas mudanças de comportamento ético e social ocorridas a partir da década de 30, pode-se afirmar que, em termos gerais, a Igreja se manteve numa atitude reticente, e até mesmo reacionária, procurando impedir, retardar ou diminuir o seu ímpeto. Nesse sentido, a instituição católica estava em sintonia com as forças sociais conservadoras atuantes no País. (AZZI, 2003, p. 32).

Em alguns aspectos, evidentemente, houve “evolução” dos católicos, sobretudo de 1950 em diante, quando passou a ser expressivo o número de mulheres nos movimentos da Ação Católica. Paralelo a isto, a acelerada migração populacional para os centros urbanos

---

<sup>24</sup> Como não poderia estar avessa a todas essas mudanças sociais, a Igreja Católica ajustou-se a elas em alguma medida, no entanto manteve o conservadorismo moral de que era partidária, defendendo que a mulher contraísse matrimônio, para então tornar-se mãe e esposa recatada e virtuosa como o modelo de Maria. Por outro lado, concedeu abertura à profissionalização feminina por meio de suas escolas.

provocou o olhar desses religiosos para os problemas sociais surgidos, com incremento de sua atuação nesse sentido.

Destarte, as religiosas Filhas de Maria Auxiliadora atuavam em diferentes obras, tanto na área da saúde e caridade quanto na área educacional. Além das opções de internato e externato nos tradicionais colégios femininos privados da Congregação, também havia seções para órfãs e moças pobres, as quais custeavam os estudos por meio de serviços domésticos prestados às instituições. No âmbito da saúde e caridade, as irmãs dirigiram hospitais, como ocorreu na cidade de Campo Grande no Hospital Beneficente e no Hospital Militar, e trabalhavam em assentamentos indígenas. (AZZI, 2003).

No tocante à educação religiosa em Campo Grande, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, fundado em 22 de fevereiro de 1926, pela Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, inicialmente funcionou em prédio alugado, na rua 26 de agosto, na cidade de Campo Grande, então sul de Mato Grosso. Nessa época, oferecia os cursos: elementar (quatro anos) e complementar (dois anos).

Destacamos, por meio de crônicas escritas na ocasião, acessadas por Penteado (1996), que em fevereiro de 1926, na solenidade de instalação da obra, houve ampla divulgação no jornal local, bem como a presença de pessoas da “[...] alta classe social campo-grandense.” (PENTEADO, 1996, p. 31). Azzi (2003) resume assim a fundação e crescimento do Colégio:

O Colégio Auxiliadora fora fundado na cidade de Campo Grande em 1926. Em setembro de 1931 fora reconhecido o curso de formação de professoras primárias ministrado na Escola Normal. Na década de 40 o Colégio teve um desenvolvimento significativo tanto na seção de internato como de externato, acompanhando o próprio ritmo acelerado de crescimento urbano da cidade. Nos anos 50 funcionou a Escola Noturna, para atender as moças das camadas populares, havendo 330 alunas matriculadas em 1956. (AZZI, 2003, p. 325).

A criação de escolas na cidade relaciona-se tanto ao desenvolvimento do capitalismo em nível nacional quanto ao crescimento do município. Esse crescimento esteve ligado ao advento da ferrovia, em 1914, por facilitar o desenvolvimento da pecuária e do comércio, bases do comércio da região. “As cidades servidas pelas ferrovias experimentaram, desse modo, um rápido crescimento populacional, acompanhado pelo incremento de atividades econômicas.” (ARAÚJO, 1997, p. 112).

Além da atração de imigrantes, a possibilidade de desenvolvimento em todos os setores significou o abrigo de escolas públicas e privadas, o que transformou Campo Grande num dos pólos educacionais regionais.

Na virada da década, em 1930, os salesianos já tinham adquirido a Escola Pestalozzi, fundando o Colégio Dom Bosco. As irmãs, da mesma ordem, assumiam a educação das meninas e moças, no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Ambos funcionavam em regime de internato e externato, o que atraía para Campo Grande os filhos de fazendeiros de médias posses de todo o sul de Mato Grosso [...]. (CABRAL, 1999, p. 41).

Fica evidente também, desde a fundação, o prestígio com que era representado o Colégio pela sociedade. Conforme discutimos na introdução do trabalho, de acordo com Bourdieu (2011), a representação relaciona-se às classificações sociais dos agentes e exhibe, por meio de suas práticas e propriedades, parte da realidade social daqueles que a expressam.

No decorrer da história do Colégio, um de seus grandes orgulhos, devido às inúmeras exigências do sistema, foi a conquista da classificação “excelente” pela Diretoria do Ensino Secundário (Of. n. 01317 de 08/02/1946). Tal feito fora rememorado e registrado em informativos do Colégio, a fim de tornar público o quanto aquele era um “bom colégio”.

Para a instalação do Auxiliadora na cidade, no início do século XX, participaram três senhoras destacadas entre as “principais” da sociedade local, dentre elas, Dorinha de Figueiredo, esposa do prefeito da época, doutor Arnaldo Estevão de Figueiredo, e Beatriz Chaves, esposa do juiz de direito, doutor Laurentino Chaves.

[...] a função do colégio caracterizou-se por oferecer às educandas instrução voltada para o refinamento cultural e social, a fim de torná-las aptas ao convívio social como mulheres virtuosas, polidas e religiosas convictas, atendendo assim às expectativas das famílias que desejavam ver suas filhas como futuras “damas da sociedade”. (TRUBILIANO; MARTINS, 2010, p. 4).

Em janeiro de 1931, o Auxiliadora passou a ocupar prédio próprio, suntuoso e opulento, retrato de uma instituição que se propunha a ser destaque entre as outras em Campo Grande. Após a fundação do curso ginásial, em 1934, denominou-se “Ginásio Feminino Nossa Senhora Auxiliadora” e, por meio do Decreto n. 11.470 de 03/02/1943, o então ginásio passou a denominar-se “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora”.



Figura 2 – Fachada do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1931).  
 Fonte: Arquivos Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

Quanto ao curso de formação de professores, em 1930 deu-se início à “Escola Normal Dom Bosco”, que tinha seu curso equiparado às Escolas Normais do estado pelo Decreto n. 96, de 10/09/1931. Era a única instituição formadora do professorado em regime privado e fora na mesma época de fundação da pública “Escola Normal Joaquim Murtinho”. Conforme aponta Araújo (1997), era um tempo em que essa porção do estado desenvolvia-se.

Essas escolas realmente só puderam existir em decorrência da ascensão econômica do Sul do Estado, de seu crescimento populacional e do destaque dado, a partir de então, a Campo Grande. Nesse período, no início da década de trinta, a cidade de Campo Grande já possuía marcas de maior desenvolvimento, contava com doze mil habitantes, duzentas casas comerciais, três agências bancárias, clubes, água canalizada, repartições públicas, horto florestal, cemitério, calçamento, associações, vários colégios e grupos escolares, surgindo uma certa demanda pela formação de professores, o que indica a absorção do discurso da educação como meio principal para a reconstrução nacional. (ARAÚJO, 1997, p. 115).

Em 1941, após dez anos de funcionamento, foram fechadas as escolas normais implantadas no sul do estado. Na visão da referida autora, essa eliminação deveu-se à distância entre o que ocorria nos centros produtores do discurso escolanovista no país e sua inserção em Mato Grosso. Para Araújo (1997), não havia condições adequadas para o ensino na maioria das escolas.

A “Escola Normal Dom Bosco” foi reaberta, com outra denominação, diante da aprovação do Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), e passou a funcionar como “Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora”, curso de segundo ciclo, com três anos de duração, autorizado pelo Decreto n. 227 de 06/02/1946 e publicado no Diário Oficial de Mato Grosso em 29/04/1946. Por meio deste, foi oficializada a reabertura:

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, com inspeção permanente desde 4.5.1938, decr. n. 2628, mantendo o 2º ciclo já reconhecido pelo Decr. 11470 de 3/2/1943, está perfeitamente aparelhado para o funcionamento da Escola Normal, dispondo também de um corpo docente constituído por professores registrados no D.N.E ou com longo tirocínio nas matérias do curso normal, tendo já funcionado neste estabelecimento a Escola Normal Dom Bosco de 1930 a 1940. (MATO GROSSO, Cópia do Decreto n. 227, 1946).

Foi nomeado como professor fiscal José Barbosa Rodrigues<sup>25</sup>. Continuava a ser a única escola Normal particular estabelecida na cidade de Campo Grande.

[...] a partir do governo de José Marcelo Moreira, o Ensino Normal experimentou um processo de reabilitação e propagação. Nesse sentido, implantaram-se ações políticas concedendo ao setor privado esse ensino, **delegando [...] a formação de professores, principalmente ao setor confessional.** (RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2007, p. 11, grifo nosso).

A supramencionada lei do Ensino Normal, diferente da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244/1942), tinha finalidades referentes à formação do professorado, o que significava uma organização curricular específica. Quanto à nomeação dos estabelecimentos, poderia ser uma entre três. O Colégio em estudo é considerado “Escola Normal” por oferecer curso de segundo ciclo, o que até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 assegurava o direito de ingresso em faculdades de Filosofia. As classificações dos estabelecimentos davam-se da seguinte forma:

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

[...]

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

---

<sup>25</sup> José Barbosa Rodrigues, jornalista, escritor e professor, exerceu o magistério em Campo Grande a partir da década de 1940, em vários estabelecimentos de ensino e construiu o maior grupo de comunicação do Estado, formado por um jornal, duas rádios e uma televisão, denominados Correio do Estado, Rádio Canarinho, Rádio Cultura e TV Campo Grande. Foi também um dos maiores apoiadores na luta pelo divisionismo do estado de Mato Grosso, tendo integrado a Academia de Letras do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.correiodoestado.com.br/premiojbarbosarodrigues/trajetoria/>>. Acesso em 9 fev. 2014.

[...]

§ 4º Os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem. [...] (BRASIL, Decreto-lei n. 8.530/1946).

Conforme se observa, a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora corresponde ao que prevê a Lei Orgânica do Ensino Normal. Nesse segundo ciclo, havia a possibilidade de cursos com três séries ou com duas séries, o último em regime intensivo. Para o regime de três séries, estava previsto um determinado programa disciplinar comum a todas as instituições desse porte.

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, Decreto-lei n. 8.530/1946).

Já para o regime intensivo, com duração de dois anos, previa-se um programa de disciplinas mais concentrado. De todo modo, ambos os regimes contemplavam algumas cadeiras de cultura geral, como a de Português e de Música e Canto, bem como outras que correspondessem aos elementos do trabalho didático no ensino primário, como Prática de Ensino e Psicologia Educacional.

Art. 9º Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene). 4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação). 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.

Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, Decreto-lei n. 8.530/1946).

De acordo com o Decreto Estadual n. 227 de 6/2/46, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso de 29/4/46, os cursos normais do estado seriam de 2º ciclo e durariam três anos, orientação que fora seguida quando iniciaram as aulas em 1947 no Auxiliadora. Todavia, o Decreto Estadual n. 590 de 31 de dezembro de 1948 regulamentou que o ensino Normal em Mato Grosso seria oferecido com curso intensivo de dois anos, o que somente fora alterado por meio do Decreto-lei n. 555 de 31 de outubro de 1958. Neste, o ensino Normal voltou a ter duração de três anos e a organização curricular seguiu o artigo 8º da Lei Orgânica do Ensino Normal, já que não havia uma orientação, nesse período, para o estado de Mato Grosso especificamente.

Devido a essa decisão, consta na documentação do Colégio que, nessa época, as onze alunas que cursaram a primeira série em 1947 incorporaram-se à primeira série do curso intensivo (artigo IX da Lei Orgânica do Ensino Normal), pois este passou a substituir o curso de três anos no estado.<sup>26</sup>

Em linhas gerais, o Nossa Senhora Auxiliadora era representado pela sociedade como referência em formação feminina na cidade em todos os segmentos, vistas as peculiaridades dos ensinamentos “adequados” às moças “bem nascidas”. Segundo Penteado (1996, p. 96), as famílias acreditavam que “[...] a melhor qualidade de ensino e o esmero na educação, elementos qualificadores de *status* [...] e um bom partido para a prendada filha casadoira, eram obtidos no internato.”.

É notória, na literatura consultada (PENTEADO, 1996; BANDUCCI; ALBERTINI; MONTEIRO, 2006), a pertença de classe de uma parcela das moças que frequentavam a escola, pois na sua maioria eram oriundas de frações de classes sociais mais privilegiadas da sociedade campo-grandense. Além disso, na representação das alunas, as quais carregavam impressões presentes na sociedade campo-grandense, como é o caso de Delma Monteiro Banducci, “O ensino era, sem dúvida, um dos melhores de Campo Grande.” (BANDUCCI; ALBERTINI; MONTEIRO, 2006, p. 16). Ao abordar aspectos da Escola Normal deste Colégio, Trubiliano e Martins (2010, p. 5) destacam que:

[...] o ensino Normal tornava-se uma complementação da educação adquirida na família, contribuindo para que a mulher tivesse uma sólida formação religiosa baseada nos preceitos cristãos, destacasse sua posição social de elite, ou seguisse os caminhos da “natureza” feminina através do “dom” de ser professora e, acima de tudo, mãe.

---

<sup>26</sup> Dados retirados da cópia dos Estatutos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Araújo (1997) lembra ainda que o magistério em geral era o destino esperado para a maioria das mulheres que desejassem continuar seus estudos primários, conforme demonstrado no primeiro capítulo: “[...] às moças de boa família, das classes médias da população, praticamente não restava outra opção profissional.” (ARAÚJO, 1997, p. 116).

Importa destacar, conforme registram Bittar e Ferreira Jr. (1999), o valor que tinham as Escolas Normais, apelidadas de “ginásios para moças”, para as jovens das classes mais abastadas que desejavam seguir os estudos em meados do século XX. “Nessa época em que o destino das moças era a Escola Normal, ser uma normalista equivalia a ter conquistado um alto grau de escolaridade, restrito a poucos. O prestígio das normalistas era enorme.” (BITTAR; FERREIRA JR., 1999, p. 174).

Os autores acrescentam ainda que as normalistas faziam parte de uma “elite intelectual” e se distanciavam das demais pela formação distinta obtida pelas Escolas Normais.

Portadoras de ótimo nível de formação, incluindo línguas estrangeiras e aprendizados de artes culinárias, geralmente casavam-se com homens da mesma classe social. Mesmo as moças pobres, que vez ou outra ingressavam nessas Escolas Normais, desfrutavam do prestígio daquele grupo, isto é, tornavam-se uma elite intelectual e também esposavam homens de classe média ou alta. (BITTAR; FERREIRA JR, 1999, p. 180).

As Escolas Normais contribuía na formação do *habitus* culto, escolarizado, portanto, ajudava a agregar capital cultural às alunas que desfrutavam daqueles ensinamentos, afinal segundo Bourdieu (2008b, p. 22), “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]” e acrescenta que “[...] as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem.”.

Em relação aos conhecimentos veiculados pelas instituições confessionais em especial, a principal preocupação das formadoras era com a coletividade, e não com a identidade de cada estudante, imprimindo atitudes e percepções “adequadas” à sua posição. Os ensinamentos promovidos pela escola eram, portanto, aqueles considerados socialmente aceitos para moças da época, ensinamentos comuns a esse tipo de escola.

Nas Escolas Confessionais, era necessário o controle emocional, a apresentação de si, a dedicação e a modéstia. O programa da escola privilegiava uma **formação literária e estética**. Assim, o espaço de instrução garantia muito mais uma **formação moral** do que profissional. Dessa forma, traduziam-se as lutas dos grupos familiares para controlar a

educação e ajustá-la às **estratégias de reprodução social**. (BRAZIL; MANCINI, 2012, p. 19, grifo nosso).

Em face dessas características da formação oferecida pela Escola Normal confessional, as quais indicam uma série de fatores peculiares a essa realidade, expressos inclusive em seus referidos projetos, buscaremos, no próximo subtópico, pistas que indiquem a realidade social da composição discente da instituição.

### **2.2.2 Indicativos do perfil socioeconômico das alunas da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora**

Neste subtópico, buscamos nos dados das matrículas das alunas, informações que possam indicar qual era a possível a realidade social das alunas da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora e de suas famílias, a fim de identificar um perfil socioeconômico do corpo discente da instituição.

Nos arquivos consultados da escola, foram percebidas algumas normalistas pertencentes a famílias tradicionais fixadas em Campo Grande, seja por estarem ligadas à pecuária e à agricultura, atividades econômicas significativas para a região, seja pela política ou comércio. Muitas dessas famílias possuem notoriedade até os dias atuais, expressa na representação de campo-grandenses.

Assim como Bourdieu (2008b), entendemos que a família é o corpo capaz de manter e reproduzir a ordem social, por meio da socialização que realiza na transição de seus diferentes capitais. Esta se insere no jogo de estratégias sociais destinadas a seguir gerações.

De fato, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o “sujeito” principal das estratégias de reprodução. (BOURDIEU, 2008b, p. 131).

Levando em conta tal ligação entre as famílias e a ordem social, buscamos, nos arquivos da Escola, informações com referência à situação socioeconômica das famílias dessas alunas. A princípio, relacionamos os nomes de algumas dessas famílias, as quais se

caracterizam por terem construído uma história de notoriedade social na cidade de Campo Grande e escolheram a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora para educar suas moças. Em que pese tal seleção, sabemos que são apenas algumas referências e não pretendemos homogeneizar a situação social do grupo discente atendido pela instituição.

**Quadro 4 – Normalistas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora pertencentes a algumas famílias de destaque em Campo Grande (1949-1957)**

Normalista	Pai	Conclusão do curso normal
Zuleika Scaff	Chaadi Scaff	1949
Lacy Coelho	Laucídio Coelho	1953
Jamily Naim Dibo	Naim Dibo	1955
Norma Siufi	Antonio Siufi	1955
Carol Lili Scaff	Chaadi Scaff	1957

Fonte: Registros de Diplomas – curso normal (1933-1958).  
Organização: Ortiz, 2013.

Diferentes razões contribuíram para a obtenção do relevo social pelas famílias supracitadas. Todavia, como grande parte do desenvolvimento da cidade de Campo Grande, de acordo com Metello (1999), está intimamente ligada à pecuária, como afirma o autor “[...] às riquezas criadas pelo boi.” (METELLO, 1999, p. 88), duas entre essas famílias destacam-se por pertencerem ao grupo de pioneiros na região a investir e prosperar nas atividades pecuárias. São elas: a família Coelho e a família Dibo que, embora também participassem de outras atividades, suas fazendas eram as principais fontes de seu capital econômico e simbólico, pelo que se relata em Metello (1999).

Da primeira família, o patriarca Laucídio de Souza Coelho, mais conhecido como Laucídio Coelho, cujo gado era marcado com as letras LS, participou do progresso da cidade de maneira decisiva, segundo Metello (1999), de modo que chegou a ser considerado o maior proprietário rural do mundo pelo *Guinness Book* (1977). O parque de exposições da cidade foi batizado com seu nome pela importância e pela constante presença nas feiras ali realizadas.

Fundou o primeiro frigorífico da região, o Frima, que funcionou vários anos sob sua orientação, antes de ser transferido para terceiros; idealizou a famosa cooperativa LS que muitos benefícios gerou à sua firma, peões e amigos,

além de proporcionar inúmeros empregos; participou do desenvolvimento e pujança de um banco regional, o Financial, e construiu o primeiro hotel de categoria em Campo Grande, um majestoso edifício de 15 andares. No campo da pecuária [...] sua participação foi de causar assombro. Trabalhando com afinco, e tendo começo difícil, **chegou a ser o maior proprietário rural do mundo**, estando sempre na vanguarda dos planejamentos e na utilização de novas tecnologias. (METELLO, 1999, p. 85, grifo nosso).

No livro “Laucídio Coelho, um homem à frente de seu tempo”, escrito por Antônio Barbosa de Souza, genro que dedicou muito apreço ao pecuarista, Souza (2007) destaca o talento que levou o sogro a multiplicar os bens desde muito jovem e o define como empreendedor, correto, eficiente e modesto, o qual era homem rico para alguns, latifundiário para outros, mas benfeitor para muitos. De todo modo, segundo suas impressões, foi um exemplo para os produtores rurais, exímio desbravador em Mato Grosso.

A família de Naim Dibo, um dos primeiros imigrantes árabes que vieram para Campo Grande e se fixaram, obteve relevância pelo pioneirismo e pelo grande legado de fazendas que agregou, bem como pelas conquistas na área do comércio, ou seja, o destaque em dois importantes setores econômicos da cidade nos primórdios de seu desenvolvimento.

Entre os primeiros destaco Naim Dibo, que começou do nada e **formou um patrimônio imenso**, inclusive com muitas fazendas. Sempre trabalhando no comércio e como representante dos jipes e peruas Willys exerceu a supremacia das revendedoras, quando as nossas estradas, então sem asfalto, exigiam a utilização de veículos valente, com tração nas quatro rodas. (METELLO, 1999, p. 87, grifo nosso).

Ainda a respeito desse patriarca, Lani (1999) destaca que, desde sua chegada em Campo Grande, no ano de 1928, foram grandes as conquistas obtidas por ele. Com apenas 22 anos, tendo iniciado do zero, Naim Dibo frequentava o “[...] círculo dos privilegiados de nossa cidade.” (LANI, 1999, p. 337-338). Durante as fases em que passou até a chegada à prosperidade, diferentes ocupações (das mais humildes até as mais distintas) o levaram a galgar uma posição de prestígio na região.

[...] transformou-se, por força de seu trabalho, num dos homens mais prósperos de nossa cidade e de todo o Centro-Oeste. Suas iniciativas foram sempre exitosas, e na escalada de seu sucesso econômico foi vendedor de amendoim, carroceiro, mascate, emprestador de dinheiro, construtor de prédios, comerciante, pecuarista e banqueiro. (LANI, 1999, p. 338).

Pertencente à geração de imigrantes sírio-libaneses, os quais certamente ocupam até hoje posições de destaque na cidade de Campo Grande, está Chaadi Scaff, pai de duas das normalistas citadas no quadro. A família Scaff, segundo as impressões de Machado (2008), foi uma das primeiras a estabelecer comércio na cidade de Campo Grande, tendo participado do conjunto de sírios que dominou o comércio do estado.

A formação da comunidade árabe-libanesa, síria, armênia e turca ocorreu no início do século XX, de acordo com o autor, com a transferência de comerciantes de Corumbá, Cuiabá, Uberaba e do Paraguai para a cidade, da qual também participou Antônio Siufi e Naim Dibo, ao lado de tantos outros nomes. Pelo que consta, “Todos se dedicaram ao comércio ou à pecuária, sendo responsáveis pelo desenvolvimento de toda região sul, com muito trabalho e inteligência.” (MACHADO, 2008, p. 47). Esses dados contribuem com a ideia de que possuíam notoriedade perante a sociedade campo-grandense naquele período.

É possível notar que são exemplos de famílias que tinham prestígio perante a sociedade e condições de mobilizar seus capitais econômico e simbólico para manter ou elevar suas posições nos estratos sociais mais altos de Campo Grande. Para os autores, “[...] a educação que as **filhas das elites** do sul de Mato Grosso recebiam no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora pretendia atender às expectativas postas pela sociedade quanto ao modelo ideal de mulher: boa filha, virtuosa esposa e dedicada mãe.” (TRUBILIANO; MARTINS, 2010, p. 5, grifo nosso).

Para ajudar a compor a discussão a respeito do perfil socioeconômico das alunas, consultamos o Livro de Matrículas do Curso Normal de 1947 a 1959 (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, 1947), que contém a relação de matrículas no internato e no externato, os Livros de Matrícula do Internato de 1947 a 1953 e o outro de 1954 e 1955 (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, 1954), com informações das alunas do Primário, Ginásio e Normal e, por fim, o Livro de Matrículas 2º Grau – Normal de 1960 a 1965 (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, 1960).

Em todos os livros, embora em formatos diferenciados, constam os campos para preenchimento com os nomes das alunas, data de nascimento, naturalidade, filiação, profissão e nacionalidade do pai, residência e curso. Não obstante, os dados não estão completos. A nós interessaram principalmente as indicações das residências e as profissões dos pais das alunas, pois estas conferem a possibilidade de vislumbrar quais grupos sociais compunham o corpo discente da Escola Normal.

Devido à insuficiência no preenchimento dos dados das alunas, não foi possível obter um panorama completo das moradias e das ocupações profissionais dos pais. Soma-se a esse fato a incipiência na afirmação da quantidade de alunas que foram matriculadas no Internato do Colégio, o que se percebe pelo hiato de informações específicas sobre a matrícula dessa modalidade entre os anos de 1956 até 1960.

Quanto a isto, temos o seguinte cenário:

- Livro de Matrículas do Curso Normal (1947 - 1959): nos anos de 1947 e de 1949 a 1953, não há informações a respeito das profissões dos pais e de suas residências. Sobre os outros anos, a maioria desses dados encontra-se disponível, ainda que poucos deles não tenham sido informados. Ficou reticente, de 1956 a 1959, a existência ou não de alunas matriculadas no Internato, já que não foi especificado nesse Livro tal ocorrência e informações.
- Livros de Matrícula do Internato (1947 - 1953): Apenas um endereço - no caso do Internato, a cidade ou região de moradia - não foi informado e apenas a profissão de um dos pais também não consta.
- Livros de Matrícula do Internato (1954 - 1955): Todos os dados buscados estão disponíveis.
- Livro de Matrículas 2º Grau - Normal (1960 - 1965): Nesse livro, apenas os dados das alunas matriculadas nos anos de 1960 e 1961 foram observados por corresponder ao foco da presente investigação. Havia ainda especificação quanto a Internato ou Externato. Pelo que consta, no ano de 1960, não houve alunas na primeira modalidade. Já em 1961, há dados de 4 alunas internas. Nos dois anos, apenas um dos endereços não foi informado e as profissões de três dos pais de alunas.

### **2.2.2.1 A condição social das alunas Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora em Campo Grande**

Neste subtópico tratamos da análise do perfil socioeconômico das alunas da Escola Normal católica em Campo Grande a partir dos documentos consultados. Dadas as condições para que pudéssemos ao menos delinear o perfil socioeconômico das alunas, é imperioso compreender, ainda que de maneira breve, como estava organizada espacialmente a cidade de

Campo Grande naquele período, em termos de divisão social. Para tanto, recorremos ao trabalho de Ebner (1994), cujas contribuições ajudaram a perceber que regiões melhor representavam uma condição privilegiada de moradia, ou seja, quais ruas geralmente eram ocupadas pelos grupos sociais seletos da cidade. Para que seja possível visualizar as ruas a que se refere, reproduzimos a planta que corresponde ao período abordado pela autora.



Ao explicar como se procedeu a ocupação do espaço urbano quando a cidade passou a seguir as diretrizes do Plano de Alinhamento de Ruas e Praças a partir de 1909, a autora afirma que o primeiro Plano de organização espacial em Campo Grande resultou no deslocamento das residências para a Rua 15 de Novembro e Avenida Marechal Hermes (atual Av. Afonso Pena) e para todas as transversais. Nesse processo, “As famílias mais importantes mudam-se para locais mais altos [...]” (EBNER, 1994, p. 38) e a Rua Velha, bem como suas proximidades, destinou-se à moradia dos segmentos mais marginalizados socialmente. As terras mais altas (o espigão) correspondem à Rua 15 de Novembro, Av. Marechal Hermes (atual Av. Afonso Pena) e Rua Barão do Rio Branco, nas proximidades da Praça da República.

Assim, a Rua Velha deixar de ser o “centro da cidade” onde tudo acontecia, para haver um princípio de setorização das atividades: a Rua João Pessoa passa a ser o centro comercial; **os arredores da Praça da República o bairro residencial da elite campo-grandense**; a Rua Sete de Setembro e a Rua Velha, ficaram destinadas aos mais pobres à prostituição. As legislações posteriores irão refletir esta segmentação social e de atividades. (EBNER, 1994, p. 38, grifo nosso).

Seguindo esse processo, no início da década de 1940, o escritório do Engenheiro Saturnino de Brito orientou uma política de uso do solo e de ampliação da sede municipal que culminou na Lei n. 39 de 31/01/1941, segundo Ebner (1994, p. 40), “[...] um código de obras que ‘Divide a Cidade em Zonas de Construção e dá outras providências.’”. Tal Lei dividiu o perímetro urbano em cinco zonas (Central ou Comercial; Industrial; Residencial; Mista de 1ª categoria; Mista de 2ª categoria), com tipos de ocupação e usos definidos.

Pelo que observamos nos registros das matrículas, a Zona Residencial a que se refere Ebner (1994) corresponde às proximidades das regiões de moradia de várias alunas da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, pois abrange “[...] o quadrilátero das avenidas Mato Grosso e Afonso Pena e das ruas Rui Barbosa e 25 de dezembro, região onde famílias mais abastadas já construíram suas novas residências.” (EBNER, 1994, p. 41). De acordo com a autora, essa Lei, assim como outras referentes ao zoneamento, consolidou uma realidade já existente e refletiu uma “[...] segmentação das funções urbanas, bem como das classes sociais.” (EBNER, 1994, p. 42).

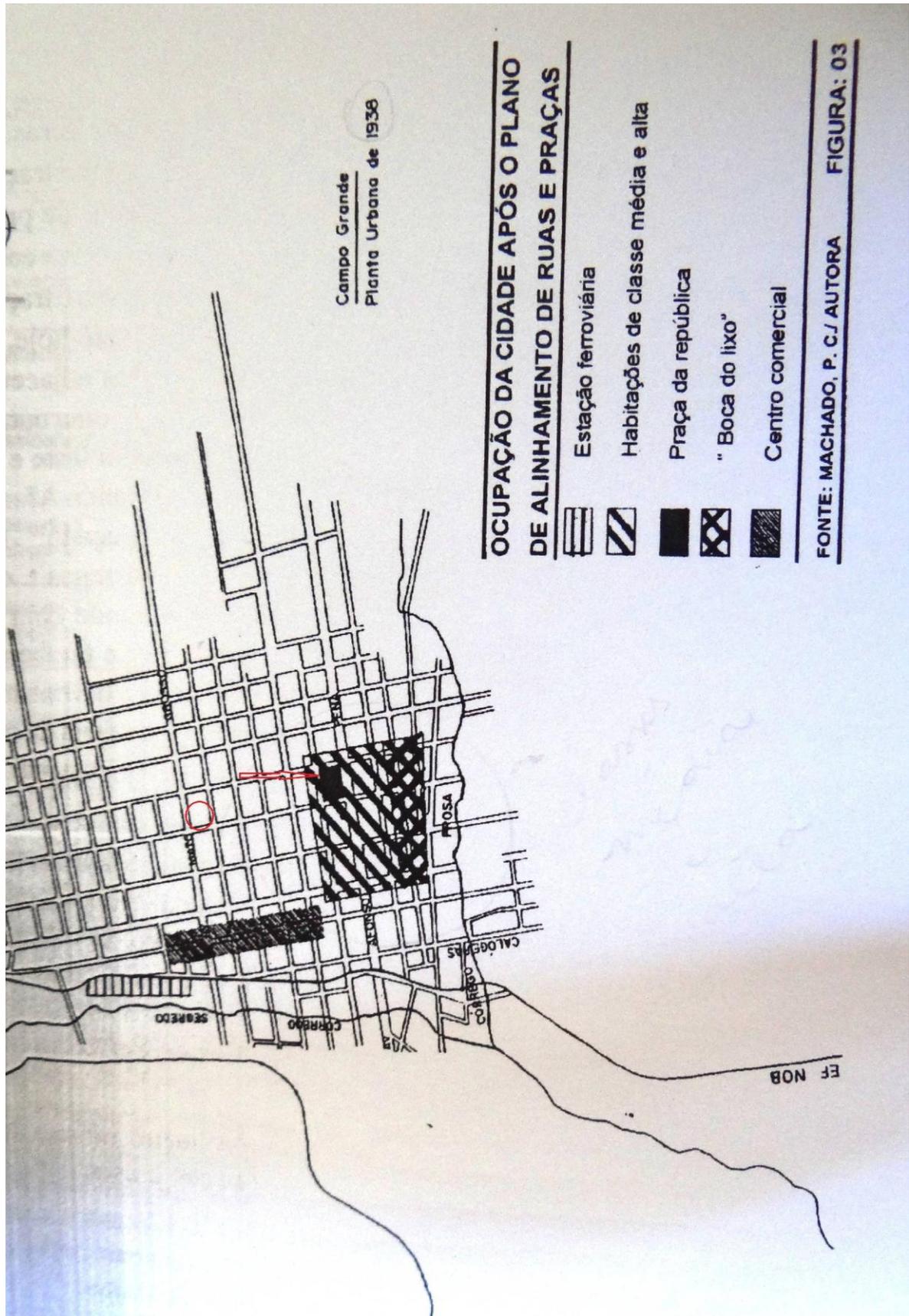


Figura 4: Planta de Campo Grande após o Plano de alinhamento de ruas praças (1938).  
Fonte: Machado apud Ebner (1994).

Na figura referente à Planta Urbana de Campo Grande em 1938, o traço em vermelho aponta para a Praça da República e o círculo em vermelho corresponde ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, onde funcionava a Escola Normal. Como observamos, apenas quatro quarteirões separam os dois locais, o que indica a proximidade do Colégio à região nobre da cidade comentada por Ebner (1994). As ruas que delimitam a referida Praça são: Avenida Afonso Pena, Rua Pedro Celestino, Rua Padre João Crippa e Rua Barão do Rio Branco. Conforme supracitado, seus arredores foram ocupados pela “elite” campo-grandense.

Em muitos dos registros das matrículas das alunas, não havia o número das residências, apenas a rua, por isso não foi possível precisar a localização da moradia dessas alunas. Em que pese o fato de que geralmente as alunas internas eram filhas de fazendeiros e não tivessem residência fixa no perímetro urbano de Campo Grande, apenas foram consideradas para a confecção da próxima tabela as alunas externas, obviamente daquelas matrículas que apresentaram esse tipo de dado.



Na figura, optamos por citar apenas as ruas indicadas nas matrículas, e não os números, por dois motivos: devido à ausência da numeração de alguns endereços nos registros das matrículas e também pelas mudanças ocorridas nesse quesito na cidade de Campo Grande, ao longo desses anos, isto é, o que poderia ser 1436 naquela época, hoje não o é mais. Na figura, aparecem somente as ruas que continuam a existir na cidade, o que não ocorre com as ruas Yjuca Pirama e Constituição, por exemplo, citadas por uma e três matrículas, respectivamente, o que significa que não representam quantidade significativa no total.

A imagem indica a maioria das ruas registradas nos Livros de Matrículas das alunas do período de 1948 a 1961, porém com a localização atual no mapa da cidade de Campo Grande. Inferimos que grande parte das alunas residia nas regiões centrais da cidade, principalmente nos arredores do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, que está representado na imagem por uma esfera na esquina da rua Pedro Celestino com a avenida Mato Grosso.

De um total de 261 registros de endereços das alunas da Escola Normal entre os anos de 1947 (quando iniciaram as matrículas) e 1961, temos as seguintes situações:

- 17,24% residiam exatamente nas ruas que eram consideradas as mais nobres conforme apontou o trabalho de Ebner (1994), ou seja, Avenidas Afonso Pena e Mato Grosso, Rua 15 de Novembro, Rua Barão do Rio Branco e Rua Rui Barbosa.
- Nas ruas que contornavam a Praça da República (Pedro Celestino, Padre João Crippa, Barão do Rio Branco e Avenida Afonso Pena), residiam 19,92% do total das famílias das alunas, ou seja, um quinto dos registros.
- Ebner (1994, p. 41) cita o quadrilátero das ruas das avenidas Mato Grosso e Afonso Pena e das ruas Rui Barbosa e 25 de dezembro, região de moradia das “classes abastadas”. Dentro dessa delimitação, encontram-se as ruas Pedro Celestino, Padre João Crippa, José Antônio, 13 de junho, Arthur Jorge, Antônio Maria Coelho, Maracaju, Marechal Rondon, Dom Aquino e Barão do Rio Branco. Nessa região, foram encontrados 155 registros, o que corresponde a 59,6% deles, ou seja, mais da metade das famílias reside nas ruas que fazem parte deste quadrilátero citado pela autora.

- De todo o período, a rua mais citada foi Pedro Celestino. 13,79% das alunas residiam nessa rua, a qual é a rua correspondente ao endereço do Colégio, localizado nas proximidades das regiões mais nobres daquele período.

Evidente que apenas é possível ter em vista essas considerações a respeito das alunas que mantinham residência em Campo Grande e que possuem tais dados nos registros das matrículas. A ausência dessas informações em alguns registros pode ser explicada pela não exigência do Colégio de que constassem todos esses dados. Ao lado dessa situação, sabemos que há uma parcela das famílias das alunas que não mantinha residência fixa em Campo Grande, seja por fixarem-se na área rural, o que era bastante comum naquela época, seja por residirem em outras cidades e terem buscado em Campo Grande uma opção atrativa para oferecer uma formação de prestígio para suas filhas. Em linhas gerais, é possível supor uma situação confortável de moradia na maioria das referências.

A fim de buscar um retrato das ocupações profissionais dos pais e a possível relação com a origem social dessas alunas, foram consultados os Livros de Matrículas de todo o período ora delimitado. No Livro de Matrículas das alunas internas, referente aos anos de 1947 a 1953, e o outro referente aos anos de 1954 e 1955, constam as profissões dos pais das moças. Após um período sem registros específicos dessa modalidade, em 1961 o Livro de Matrículas volta a apresentar esses dados a respeito do Internato. Entre aquelas que foram matriculadas no curso Normal na modalidade Internato, temos a seguinte Tabela:

**Tabela 1 – Profissões dos pais das alunas internas do Curso Normal (1947-1961)**

	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1961	
<b>Fazendeiro</b>	2	1	3	2	1	-	4	4	3	2	<b>22</b>
<b>Comerciante</b>	1	-	2	-	-	-	2	2	-	1	<b>8</b>
<b>Promotor</b>	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	<b>2</b>
<b>Farmacêutico</b>	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	<b>2</b>
<b>Militar</b>	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	<b>2</b>
<b>Lavrador</b>	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Falecido</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	<b>1</b>
<b>Não declarou</b>	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>39</b>

Fonte: Livro de Matrículas Internato (1947-1953); Livro de Matrículas Internato (1954-1955); Livro de Matrículas 2º Grau – Normal (1960 – 1965). Organização: Ortiz, 2014.

De acordo com a Tabela 1, o número de pais de normalistas que pertencem a categorias socioprofissionais supostamente privilegiadas é elevado em relação às posições subalternas. Entre as 39 internas matriculadas no período, 22 são filhas de fazendeiros (56,41%), 8 de comerciantes (20,51%), 2 de promotor (5,12%), 2 de farmacêuticos (5,12%), 2 de militar (5,12%), 1 de lavrador (2,56%), 1 falecido e 1 não declarou.

A alta proporção de fazendeiros em relação aos demais e, em segundo lugar, de comerciantes, pode ser explicada pelas atividades socioeconômicas que mais se desenvolviam na porção sul de Mato Grosso e em Campo Grande. Embora não se possa precisar a condição social em que se encontram essas famílias, inclusive por não ter em vista que tipo de fazendeiros ou comerciantes eram (de pequeno, médio ou grande porte, por exemplo), é possível inferir que eram ocupações de destaque na região. Indica-se também que a procura pelo Internato pode ser explicada pelas moradias das famílias estarem distantes da cidade.

Destacamos que o estado de Mato Grosso, naquela época, era uma das regiões de maior rebanho bovino no Brasil, portanto, Campo Grande, assim como outras cidades, abrigava grandes produtores. Para Cabral (1999) e Bittar e Ferreira Jr. (1999), a cidade apoiava-se na atividade pecuária.

Rodriguez et al (2013) explicam que Mato Grosso passou por uma diversificação de suas atividades econômicas a partir de 1870 até o início do século XX, período em que quatro enclaves importantes desenvolveram-se, dois na porção Norte e dois no Sul do estado. Ao lado da pecuária, que continuou a ter presença marcante na economia da região, no Norte o setor açucareiro instalou-se de forma expressiva e houve a exploração da borracha. O terceiro foi a extração da erva-mate pela Companhia Mate Laranjeira e o quarto relaciona-se às casas comerciais, ambos correspondentes ao Sul do estado. Como citado, o último enclave foi

[...] representado pelas casas comerciais, cuja intensa atividade, através da bacia Platina e tendo como polo dinâmico a cidade de Corumbá, foi responsável, até meados dos anos 1930, pelo abastecimento da capital do estado, Cuiabá, e demais cidades do Norte (Cáceres, Leverges, etc) e Sudeste de Mato Grosso, como Campo Grande, Coxim, Aquidauana, Miranda, entre outras. [...] as casas comerciais, ao centralizarem o comércio de importação e exportação no estado, acabavam atuando como polo dinamizador do conjunto das atividades econômicas, que utilizavam esses serviços em seu processo de escoamento, dentro e fora de Mato Grosso. (RODRIGUEZ et al, 2013, p. 3).

Com efeito, a diversificação dessas atividades resultou num alargamento das condições produtivas. Apesar de o estado ter sentido a crise econômica que afetava o país nos

anos 1930, com a queda na produção da borracha, erva-mate e açúcar, foi o que colaborou para dar continuidade às modificações na base produtiva da região Sul do estado. A partir desse período, em decorrência da Ferrovia Noroeste então instalada, novas conquistas seriam capazes de transformar Campo Grande em importante entreposto na distribuição de mercadorias, isto é, contribuiu com seu potencial comercial e fortaleceu esse setor na cidade, assim como viabilizou a exportação do gado.

[...] apesar de todas as limitações existentes na Estrada de Ferro Noroeste, a via férrea trouxe melhorias no sistema de transporte do gado, permitindo que parte da carne exportada pelo estado, particularmente da região pantaneira e dos Campos da Vacaria, ainda que transportado *in vivo*, não tivesse que percorrer a pé a distância existente entre os centros produtores, por um lado, e as regiões de engorda e empresas de beneficiamento, por outro, instaladas no estado de São Paulo [...] Da mesma forma, a ferrovia foi importante na afirmação de um novo polo de desenvolvimento na região Sul do estado, representado pela cidade de Campo Grande, que passou a funcionar como entreposto distribuidor das mercadorias adquiridas nas regiões industrializadas do país, em direção ao interior de Mato Grosso, inclusive para Cuiabá. (RODRIGUEZ et al, 2013, p. 3-4).

Mato Grosso, então, diversificou suas atividades produtivas, cuja origem anteriormente advinha do setor extrativista (erva-mate e borracha), implantou o setor industrial e fortaleceu a atividade agrícola. No entanto, é importante frisar que a pecuária foi a única atividade que manteve seu destaque de principal atividade produtiva de Mato Grosso, visto que este “[...] possuía o terceiro maior rebanho bovino do país [...]” (RODRIGUEZ et al, 2013, p. 5), o que reitera a importância das atividades ligadas às fazendas da região.

A partir dos registros acerca das profissões dos pais das alunas da Escola Normal, foi possível estabelecer relações entre as alunas internas e sua origem social, e as alunas externas e sua origem social apenas nos anos de 1954 e 1955, pois nos outros faltam dados desse item.

**Tabela 2 – Comparativo de profissões dos pais das alunas (1954-1955)**

<b>Profissão</b>	<b>Internato (1954)</b>	<b>Internato (1955)</b>	<b>Externato (1954)</b>	<b>Externato (1955)</b>
<b>Fazendeiro</b>	66,66%	75%	21,62%	18,52%
<b>Comerciante</b>	33,33%	-	24,32%	11,11%
<b>Criador</b>	-	-	16,22%	18,52%
<b>Militar</b>	-	25%	5,41%	7,41%
<b>Func. Público</b>	-	-	5,41%	-
<b>Ferrovário</b>	-	-	5,41%	7,41%
<b>Negociante</b>	-	-	-	7,41%
<b>Industrial</b>	-	-	5,41%	-
<b>Dentista</b>	-	-	-	3,7%
<b>Proprietário</b>	-	-	2,7%	-
<b>Tabelião</b>	-	-	2,7%	-
<b>Mecânico</b>	-	-	2,7%	3,7%
<b>Lavrador</b>	-	-	2,7%	3,7%
<b>Tintureiro</b>	-	-	2,7%	-
<b>Falecido</b>	-	-	-	18,52%

Fonte: Livro de Matrículas Internato (1954-1955); Livro de Matrículas do Curso Normal (1947 - 1959).  
Organização: Ortiz, 2014.

Observa-se que na Tabela 2 há profissões que não foram mencionadas nos dados da Tabela 1, diferenças que podem ser explicadas pelas profissões dos pais das alunas internas terem sido restritas àquelas que demandariam um Colégio interno para suas filhas, devido à moradia dos mesmos (no caso da expressiva maioria de fazendeiros, por exemplo) ou à representação que tinham desse tipo de formação.

Os dados apresentados no quadro indicam que a condição socioeconômica das alunas do Internato aparenta ser um pouco mais elevada, visto que a expressiva maioria dos pais tinha ocupações profissionais nas áreas da pecuária (em 1954, 66,66% são fazendeiros e em 1955, 75%), do comércio (em 1954, 33,33% são comerciantes), principais atividades econômicas exercidas na região de Campo Grande naquela época, e no serviço militar (em 1955, 25% são militares). Não foi possível estabelecer um comparativo de suas moradias, pois as internas não tinham residência fixa em Campo Grande, o que pode ser explicado pela

concentração de uma parcela da população na área rural, principalmente daquelas famílias que lidavam com atividades ligadas à pecuária.



Figura 6: Dormitório do Internato (1932).

Fonte: Arquivos Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

Quanto aos pais das alunas do Externato, embora não seja um número tão expressivo quanto dos pais das alunas internas, é possível perceber que a maior parte das suas profissões era bem representada socialmente, isto é, não expressava subalternidade. Em 1954, fazendeiros, comerciantes, criadores e militares representam, nesse caso, 67,57% das profissões, ou seja, quase 70% das profissões dos pais das alunas desse ano.

Em 1955, fazendeiros, comerciantes, criadores, militares e dentista representam 59,26%. Se considerarmos que 18,52% faleceram, ou seja, não há dados sobre suas profissões, resta um número pequeno para todas as outras ocupações profissionais que supostamente eram socialmente desvalorizadas ou subalternas (22,22%), como é o caso de mecânico e lavrador.

A respeito de todo o período, a situação geral que se apresenta é a seguinte. Entre 258 registros das profissões dos pais das alunas do Externato, as que mais aparecem são: 53 pais são comerciantes (20,54%) e 48 pais são fazendeiros (18,6%), ou seja, entre 40 profissões que

foram declaradas, além do número de pais falecidos que, portanto, não declararam sua profissão, duas delas representam 39,4% do total de registros.

É conveniente considerar que apesar do fato desses dados chamarem a atenção quanto às principais ocupações profissionais que predominam entre os pais das alunas, não podemos nem queremos afirmar que todos tinham iguais condições socioeconômicas, inclusive porque não é possível precisar renda nem que tipo de comerciantes ou fazendeiros eram eles (pequeno, médio ou grande porte). Sem embargo, tais elementos podem indicar a situação de privilégio de um grupo grande de estudantes que conviviam com outras moças em condição social semelhante, isto é, agregaram, possivelmente, capital social (relações), bem como tinham a possibilidade de ampliar seu capital cultural, por meio das experiências que eram proporcionadas pela formação da instituição.

Paralelo a essa situação, do outro lado da moeda, é necessário considerar os registros presentes nas Correspondências da direção da escola, no quadro de matrículas, nas Atas de aprovação do curso Normal e nos relatórios de fiscalização, referentes à isenção total ou parcial da anuidade concedida a algumas alunas que, em troca, prestavam serviços domésticos na instituição. Havia também casos em que pais ou mães ofereciam serviços em troca de uma bolsa, integral ou parcial, para a filha no Colégio. Temos como suposição, afinal faltam dados, que parte dessas alunas correspondia àquela parcela supramencionada em que os pais mantinham ocupações profissionais subalternas.

Segundo os arquivos do Colégio, a anuidade do Curso Normal custava: 1600 cruzeiros nos anos de 1953 (hoje seriam R\$ 1.251,06) e 1954 (hoje seriam R\$ 1.038,12); 1760 cruzeiros em 1955 (hoje seriam R\$ 907,27); e 2500 cruzeiros em 1956 (hoje seriam R\$ 1.149,16) e 1957 (hoje seriam R\$ 922,66).<sup>27</sup> Para se ter uma ideia, o salário mínimo era de 1200 cruzeiros desde 1952 até junho de 1954, quando passou a ser de 2400 cruzeiros até setembro de 1956, e 3800 cruzeiros até dezembro de 1958.<sup>28</sup>

Embora não seja possível dimensionar o custo real ou o que esses valores representavam naquela época nos gastos de uma família, são números que indicam que era necessário o dispêndio de um gasto para a formação escolar da filha.

---

<sup>27</sup> Valores de equivalência calculados na página eletrônica da Fundação de Economia e Estatística (FEE), disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/servicos/pg\\_atualizacao\\_valores.php?](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/servicos/pg_atualizacao_valores.php?)>. Acesso em 17 jun. 2013.

<sup>28</sup> Valores consultados na página eletrônica da Justiça Federal, em “Série histórica do salário mínimo”, disponível em: <<http://www5.jfpr.jus.br/ncont/salariomin.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2014.

Para conquistar as bolsas, segundo a informação presente no Requerimento das Irmãs do Colégio ao Interventor Federal de Mato Grosso, no qual requeriam a nomeação de um fiscal para a Escola Normal Dom Bosco em seu primeiro ano de funcionamento (1931), a preferência seria para as alunas que fossem pobres e órfãs e tivessem as melhores notas.

Nos arquivos consultados, quase nenhum registro preciso foi encontrado a respeito do número de alunas que tinham o benefício. No citado requerimento, as Irmãs indicam que havia 30 alunas do curso Normal com isenção total da anuidade naquele ano (1931). Os próximos dados encontrados referem-se ao ano de 1950, no qual, dentre as 21 alunas, 5 internas possuíam isenção total, 1 interna e 1 externa possuíam isenção parcial. No ano de 1960, entre as 22 alunas, 3 delas tinham isenção total, porém não se menciona se eram internas ou externas. Em 1961, entre as 45 alunas da Escola Normal, 2 tinham isenção total.

Penteado (1996) explica que era denominada “Escola Doméstica” o projeto das Salesianas para as meninas pobres, figurado ao lado de outros projetos de acolhida de alunas que tinham bolsa parcial ou integral. Eram também ações ligadas aos auxílios orçamentários governamentais (como o Fundo Nacional do Ensino Médio, regulamentado em 1954) que, ao serem concedidos, demandariam que fossem oferecidas bolsas de estudos às alunas. No documento “Extrato dos Estatutos”, de 17 de janeiro de 1950, a Escola Doméstica é caracterizada da seguinte maneira pela direção do Colégio:

[...] além das alunas regulares há uma seção de órfãs e meninas necessitadas, no Internato, sob o título de ESCOLA DOMÉSTICA, que aprendem trabalhos caseiros que lhes possibilitem a viver honestamente após o período de estudos elementares que fazem com as demais. (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Extrato dos Estatutos, 1950).

Alguns relatos demonstram a diferença no tratamento entre alunas contribuintes ou não: “[...] nós, da Escola Doméstica, **não podíamos conversar com as internas que pagavam.**” (CRUZ apud PENTEADO, 1996, p. 62, grifo nosso).

Eu era uma menina tímida e sensível. Então, eu achava que as freiras papericavam mais as filhas dos fazendeiros e eu me sentia um pouco marginalizada. Achava as freiras interesseiras, mas de maneira geral eu tenho a agradecer. (Anônima, PENTEADO, 1996, p. 61).



Figura 7: Meninas da Escola Doméstica na Horta do Colégio (1949).

Fonte: Arquivos Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

Os relatos dessas moças demonstram que o cotidiano de tarefas era bastante exaustivo, visto que tinham de trabalhar durante o dia e estudar à noite: “Eu e as meninas acordávamos mais cedo, cuidávamos da roupa e da cozinha e, quando a freira se preparava para dar início, já estava tudo pronto!” (CRUZ apud PENTEADO, 1996, p. 62). “O dia começava cedo, às quatro horas da manhã: lavar a escadaria e varandas, tomar banho, ir para a missa, o café e continuava a limpeza dos quartos. À tarde, limpeza das salas de aula. À noite, estudar até às 21 horas.” (OLIVEIRA, apud PENTEADO, 1996, p. 63). Esses relatos indicam que havia diferença no tratamento entre alunas que custeavam as anuidades e aquelas que tinham isenção parcial ou total.

Tais dados trazem indicativos da discriminação por classe social de alguma forma sofrida pelas alunas com menos posses. Em nosso entendimento, havia uma parcela de vagas destinada à caridade apenas por tratar-se de um Colégio confessional, o que era uma das características das instituições católicas. De acordo com Azzi (2008), a ação social dos católicos era uma forma de reestabelecer a presença cristã na sociedade por meio de obras consoantes à visão burguesa, principalmente a partir da década de 1920, quando novas associações femininas surgiram.

Havia, nessas ações, a intenção, ainda que camuflada, de “[...] amoldar as camadas populares aos interesses e ao domínio da classe burguesa, em progressiva afirmação no país.” (AZZI, 2008, p. 116). Nessas condições, as ações sociais foram instrumentos auxiliares na manutenção da ordem social e da organização política, no que o acolhimento de alunas órfãs ou com condições econômicas limitadas na Escola pode ser entendido como parte de um trabalho social necessário à organização da Igreja, ao mesmo tempo em que esta era vista como responsável pela “assistência aos desvalidos”.

Em face dessas considerações, compreendemos que o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora era uma instituição frequentada majoritariamente por alunas socialmente privilegiadas. Embora as informações sobre esses números sejam incipientes e não estejam completas, o documento Correspondência da direção da escola (1950) indicou que, no ano de 1950, 4 alunas do 1º ano tinham isenção total do pagamento da anuidade, e do 2º ano, 1 tinha isenção total e 2 (1 do Internato e a outra, do Externato) tinham isenção parcial do pagamento. Após um período sem esse tipo de registro, no documento Correspondência da direção da escola ao Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM) de 10 de maio de 1960, registra-se que havia 2 alunas bolsistas no curso Normal. No documento Relação de alunas bolsistas de 9 de maio de 1961, constam duas alunas com isenção de pagamento, 1 do 1º ano e a outra do 2º ano.

Se considerarmos a afirmação de Azzi (2008, p. 109) referente às escolas católicas, de que: “A seleção dos alunos e a necessidade do retorno econômico pelo oferecimento do ensino fizeram com que o acesso a tais escolas fosse restrito às camadas da classe média e alta.”, além do panorama ora apresentado, compreendemos que a proporção entre contribuintes em detrimento das alunas que recebiam bolsas evidentemente era maior.

Nessa perspectiva, a ideia de que grande parte das moças que estudavam na Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora naqueles anos advinha de grupos sociais seletos de Campo Grande confirma nossa suposição de uma escola das elites. Importa discutir, nesse momento, as práticas que perpassaram a formação oferecida pela instituição no período delimitado.

### CAPÍTULO III

#### PRÁTICAS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA: MARCAS DE DISTINÇÃO DE CLASSE E GÊNERO NA ESCOLA NORMAL

No presente capítulo, apresentamos dados das práticas escolares, culturais e sociais, veiculadas pela Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, cujas marcas de distinção ajudam a compor a ideia de uma possível formação de prestígio. Tais elementos auxiliam na compreensão de que havia um grupo seletivo com disposições estruturadas e estruturantes de desfrutarem desses saberes, atitudes e atividades, a fim de favorecer a formação de um *habitus* feminino socialmente valorizado naquele período. Entendemos que

[...] não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como “caso particular do possível”, [...] isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis. (BOURDIEU, 2008b, p. 13).

As práticas manifestas na organização do currículo, na adoção de manuais didáticos, nas solenidades, no sistema de sanções e premiações, entre outros, interessam por demonstrar como se configurava aquela cultura e os fins sociais a que se destinavam. De acordo com Chervel (1990, p. 188): “A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados.”. Ou seja, vai além do que um currículo formal apresenta.

Assim, a análise das práticas e saberes é sustentada numa visão de cultura escolar, a qual estuda os significados impostos pelos processos e produtos dessas práticas. Além de circular conhecimento, são práticas que imprimem condutas. Concordamos com Julia (2001) que a cultura escolar se dá nos programas e na inserção em estruturas sociais mais amplas. Trata-se de:

Um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). [...] Mas para além dos limites da escola, pode-se identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades

senão por meio de processos formais de escolarização. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Diante disso, buscamos perfurar o senso comum, investigar, discutir e analisar as práticas escolares, culturais e sociais que contribuíram para formar o *habitus* das moças que cursaram o Normal no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora entre os anos de 1946 e 1961, um processo formal de escolarização, como apontou Julia (2001).

### 3.1 Práticas escolares, culturais e sociais no/do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

A escola é o lócus de formação das gerações e espaço de veiculação de saberes, estejam eles presentes no currículo escolar formal ou expressos nas diferentes práticas cotidianas. Essas práticas e saberes manifestam a opção de valores feita pela escola para a formação do alunado. Neste tópico, buscamos apontar e discutir as práticas empreendidas pelo Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, com foco no Curso Normal, as quais foram capazes de contribuir com o *habitus* das estudantes no sentido de imprimir disposições, pois para Bourdieu (1983):

Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas (no espaço físico, que não é o espaço social) e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para “guardar suas distâncias” ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente, reduzi-las [...], aumentá-las ou simplesmente mantê-las [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 75).

A cultura escolar é fruto, por um lado, do momento histórico vivido, dos documentos legais e suas implicações e, por outro, dos posicionamentos da instituição frente às estruturas sociais mais amplas, embora seja uma “meia-liberdade”. Chervel (1990) destaca que, para apreender as finalidades do ensino, é preciso ir além dos textos oficiais. Nessa ótica, buscamos olhar tanto para os programas e documentos escolares, quanto para relatos de ex-alunas do Colégio (PENTEADO, 1996), pois não seria possível apreender determinados detalhes se fossem apenas informações “oficiais”.

Na busca pelas práticas proporcionadas e veiculadas pelo Colégio, esclarecemos que apreendemos as informações das práticas que foram escritas ou prescritas em documentos,

estampadas em imagens ou relatadas pelas ex-alunas, isto é, nos **aproximamos** do real e do que ocorreu durante a formação das moças a fim de desenhar o objeto.

Concordamos com Nosella e Buffa (2002, p. 9) que: “Sem questões e hipóteses definidas, sem uma determinada orientação teórica, os dados empíricos amontoam-se confusamente e não revelam significado profundo.”. Por esse motivo, a principal questão que norteia a discussão é: como a educação secundária no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, no período de 1946 a 1961, desenvolveu práticas escolares, culturais e sociais que contribuíram para criar disposições favoráveis ao *habitus* das classes privilegiadas e de gênero nas normalistas?

A nosso ver, as práticas relacionam-se ao *habitus* e imprimem significado ao modo distinto de ser e fazer. Por práticas escolares ou educativas, compreendemos aquelas nas quais figuram as disciplinas escolares e conteúdos expressos em planos de estudos, programas e pontos de provas, os quais se unem a práticas culturais e sociais na composição da educação das moças, tais quais as festividades, os comportamentos e as ações das Irmãs em prol dessa formação, e que podem guardar resquícios de sua materialidade nos relatos de ex-alunas e em diversos documentos.

### **3.2 Práticas escolares no/do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora**

A fim de compreender quais eram os saberes que estavam presentes na relação de disciplinas, horários de aulas e nos programas escolares da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, nessa disputa do que melhor representa os valores que se pretende passar às alunas, empreendemos uma busca nos arquivos escolares da instituição. Apple (2009) atenta para o fato de que, ao abordar o processo de escolarização, há que se questionar o tipo de conhecimento mais valioso e de quem o é. Para tanto, importa pensar além da questão educacional, ou seja, compreender que se trata de uma questão tanto ideológica quanto política.

O currículo foi um dos aspectos investigados por Araújo (1997) os quais podem ser compreendidos como componentes oficiais e publicamente declarados das práticas que transitavam nas instituições. Araújo (1997) salienta que, entre os anos de 1931 e 1940, o currículo da Escola Normal Dom Bosco, antecedente à Escola Normal Nossa Senhora

Auxiliadora, foi mais extenso do que o currículo da única Escola Normal oficial da cidade de Campo Grande naquele período, denominada Escola Normal Joaquim Murтинho.

No primeiro ano, a ENDB tem três disciplinas a mais; no segundo, terceiro e quarto, duas a mais (até 1938, quando se passa a oferecer o mesmo número no terceiro e um a menos no quarto). De fato, o número de cadeiras não é suficiente para afirmar que uma formação seja mais prestigiosa do que outra. No entanto, é um dos indicativos de que a Escola Normal privada oferecia mais condições de satisfazer às expectativas de uma parcela socialmente privilegiada da população da cidade.

Quanto ao currículo, havia realmente semelhança entre as duas escolas, sendo **o currículo da Escola Normal Dom Bosco mais extenso**. Nessa escola, conforme dados retirados do Livro de Atas da Escola Normal D. Bosco anexa ao Colégio N. S. Auxiliadora, 1931 a 1940, no primeiro ano havia um rol de matérias básicas: Português, Francês, Aritmética, Geografia, Música, Caligrafia, Trabalho e Ginástica. No segundo ano, praticamente eram as mesmas matérias, havendo a substituição de Geografia e Aritmética, por Corografia e Geometria. No terceiro ano, eram ministradas as seguintes disciplinas: Português, Ginástica, Trabalho, Música, Pedagogia, Higiene e História Universal. E no quarto ano havia: Literatura, História da Educação, Física e Química, Música, Higiene, História do Brasil, História Natural e Didática. (ARAÚJO, 1997, p. 116, grifo nosso).

Essa afirmação de Araújo (1997) quanto às disciplinas da Escola Normal Salesiana vem ao encontro das afirmações presentes no Requerimento das alunas da Escola Normal Dom Bosco ao Interventor Federal para frequentarem o 3º ano do Normal, documento de 8 de outubro de 1931, no qual mencionam a presença da disciplina de Língua Inglesa, que não consta nos programas oficiais, além do tempo de duração dos estudos da Escola Normal Dom Bosco, superior ao tempo das Escolas Normais oficiais.

[...] nós todas temos conhecimento de inglez, matéria fundamental para os professores, porquanto se sabe, que hoje são os Estados Unidos que estão dando o padrão de organização escolar, de metodologia e pedagogia, digo pedologia, ao passo que as normalistas formadas nas escolas officiaes desconhecem o inglez, porque não figura nos programas officiaes.

[...] uma aluna que termina o grupo escolar, em 5 anos forma-se, nas escolas normaes officiaes, compreendido o curso de admissão também. Na Escola Normal “D. Bosco” em 6 anos, porque tem 2 anos de admissão. Nós, passando para o 2º ano, teremos de fazer mais três anos (2º, 3º, 4º) com 6 de ginásio, temos 9 anos. (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Requerimento ao Interventor Federal de Mato Grosso, 8 de outubro de 1931).

Da forma como se revela, o currículo conserva a expressão de um tipo de conhecimento, proveniente de alguns grupos, digno de ser transmitido às futuras gerações. Na visão de Apple (2009), é o que explica a diferença de poder entre os grupos e a maneira como ela se impõe ao currículo e ao ensino.

Se entendemos que, de fato, essa seleção implicada no currículo sobrepõe-se a outras situações, não podemos desconsiderar que as resistências existem. As ligações com as desigualdades sociais são inegáveis, no entanto as dinâmicas ideológico-culturais em consonância com as econômicas são mais complexas do que parecem. Para compreendê-las em seu âmago, Apple (2009) explica:

[...] devemos escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas. (APPLE, 2009, p. 45).

De acordo com o autor, as maneiras pelas quais os grupos se expressam culturalmente numa dada época e instituição são forma e conteúdo do currículo. Para compreender como se deram essas diferenças quanto ao currículo das Escolas Normais oficiais e o da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, buscamos as disciplinas que estavam previstas na Lei Orgânica (BRASIL, Decreto-lei n. 8.530/1946) e, portanto, presentes nas Escolas Normais oficiais do estado e, em seguida, a composição curricular da católica.

**Quadro 5 – Disciplinas previstas nas Escolas Normais públicas (curso intensivo de dois anos):**

1ª série	2ª série
Português	Psicologia Educacional
Matemática	Fundamentos Sociais da Educação
Biologia Educacional	Puericultura e Educação Sanitária
Psicologia Educacional	Metodologia do Ensino Primário
Metodologia do Ensino Primário	Prática de ensino
Música e Canto	Música e Canto
Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas
Educação Física	Educação Física

Fonte: BRASIL, Decreto-lei n. 8.530/1946.

Organização: Ortiz, 2014.

Na Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, além das disciplinas previstas pela Lei, havia o acréscimo das disciplinas Francês e Inglês, estabelecidas nos programas e reafirmadas em documentos escritos pelas Irmãs, como ocorre no extrato dos Estatutos do Colégio, de 17 de janeiro de 1950. Nos quadros de horários de aulas, aparecem também aulas de Religião e de Civilidade.

Quando o curso passou a durar três anos, após o Decreto n. 742 de 14 de novembro de 1959, para as Escolas Normais oficiais, foi previsto um determinado rol de disciplinas para o curso de segundo ciclo com três séries. Por meio do Decreto do Interventor Federal no Estado de Mato Grosso, após a Lei Orgânica do Ensino Normal, instituiu-se a composição curricular das Escolas Normais Pedro Celestino (Cuiabá) e Joaquim Murtinho (Campo Grande) da seguinte forma:

**Quadro 6 – Disciplinas previstas nas Escolas Normais públicas (curso de três anos):**

1ª série	2ª série	3ª série
Português	Biologia Educacional	Sociologia Educacional
Matemática	Psicologia Educacional	Psicologia Educacional
Física e Química	Higiene e Educação Sanitária	Higiene e Puericultura
Anatomia e Fisiologia Humana	Metodologia do Ensino Primário	Metodologia do Ensino Primário
Música e Canto	Música e Canto	Música e Canto
Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas
Educação Física	Educação Física	Educação Física
		História e Filosofia da Educação
		Prática de Ensino

Fonte: COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Decreto do Interventor Federal no Estado do Mato Grosso.  
Organização: Ortiz, 2013.

Na Escola católica, dividia-se em: Português (1º, 2º e 3º ano), Matemática e Estatística Aplicada à Educação (1º, 2º e 3º ano), Física e Química (1º ano), Anatomia e Fisiologia Humana ou Higiene e Biologia Educacional (1º e 3º ano), Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional (2º e 3º ano), Sociologia Geral e Educacional (2º e 3º ano), Metodologia e Prática do Ensino Primário (1º e 2º ano), Filosofia e História da Educação (3º ano), Desenho e Artes Aplicadas (1º, 2º e 3º ano), Música e Canto (1º, 2º e 3º ano), Educação Física e Recreação e Jogos (1º e 2º ano). Em relação ao currículo previsto pela Lei, houve na Auxiliadora o acréscimo de dois anos de aulas de Português (2º e 3º) e de Matemática (2º e 3º), e um ano de Sociologia (2º).

No interior de cada instituição, havia práticas que caracterizavam a realidade daquele grupo social, ou seja, diferentes maneiras de circular conhecimento, os quais muitas vezes não são expostos em programas e arquivos formais. As disposições adquiridas por meio da transmissão das práticas na escola são um dos elementos na formação do *habitus* que podem caracterizar a influência cultural, simbólica e social da instituição em consonância com a ação da família.

A nosso ver, a educação está atrelada ao mundo social e às consequentes desigualdades nas relações de poder, tanto que: “As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas [...]” (APPLE, 2009, p. 41). Nesse sentido, perscrutar a forma como as distintas classes, raça e sexo influenciam as escolas, em seu conteúdo e currículo, é semelhante a preocupar-se com essas questões de poder, intimamente ligadas à essência da organização curricular.

O estudo das línguas estrangeiras e das humanidades tinha lugar cativo no currículo da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, mas de maneira específica. O estudo de Nosella e Buffa (2002) sobre a Schola Mater, antiga Escola Normal de São Carlos, cujo período é de 1911 a 1933, traz considerações referentes ao predomínio do estudo das humanidades, dos autores clássicos e da língua latina no currículo daquele curso em detrimento de assuntos relacionados à formação de professores durante o período delimitado pelo trabalho.

No Brasil, portanto, a hegemonia absoluta de um determinado modelo pedagógico, aquele que vincula cultura e escola aos valores do humanismo clássico tradicional é posto em discussão a partir dos anos 30. Não que esse modelo pedagógico desapareça ou mesmo se torne secundário, mas, pela primeira vez, divide o espaço pedagógico com outros importantes modelos escolares. Esse fenômeno, em última instância, é determinado pelo fortalecimento da indústria que, cada vez mais, relaciona ciência, tecnologia e produção. (NOSELLA; BUFFA, 2002, p. 68-70).

Os autores supramencionados destacam que, ao lado de aspectos como industrialização acentuada, explosão populacional, urbanização e mudanças políticas, com o Código de 1933, que marcou o fim da velha Escola Normal e previu a inclusão de disciplinas que contribuíssem na formação para o trabalho, a Escola Normal de São Carlos foi reduzida à preparação didático-pedagógica, diferente do que ocorreu até o período anterior, o que também ocorreu em outros estados brasileiros. (NOSELLA; BUFFA, 2002).

Essas mudanças apontadas pelos autores nos fizeram questionar: será que a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, situada em Campo Grande, região então distante dos principais centros urbanos do país e de suas “novidades”, também sofrera essa repercussão em período posterior a este, isto é, a partir do ano delimitado neste trabalho? Será que houve influência semelhante aos aspectos citados por Nosella e Buffa (2002) quanto à Escola Normal de São Carlos, interior de São Paulo, na Escola Normal em Campo Grande? Em que aspectos a peculiaridade da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, católica e privada, sobressaiu-se a essa tendência nacional?

Sem a pretensão de realizar um estudo comparativo, pelos limites desta pesquisa, consideramos, em primeiro lugar, que é necessário ter em mente o período correspondente à ocorrência de uma profunda mudança no curso Normal daquele estado, em segundo lugar, observar que aquele estudo não teve o caráter do nosso, haja vista que passamos a abordar a partir do ano de 1946. Todavia, suas colocações, análises e observações ajudam a nortear nossas indagações e a perseguir outros caminhos para compreender as possíveis respostas.

As práticas que destacamos pela ligação com a noção de humanidades têm em vista as disputas em torno do currículo da escola secundária e seus efeitos legislativos ocorridos naquele período (SOUZA, 2009; 2012) e a idiossincrasia do Colégio, de raízes católicas, vínculo inegável com a cultura clássica.

Diante disto, realizamos outro parâmetro de comparação entre as disciplinas oferecidas no Colégio e o que estava previsto na Lei Orgânica do Ensino Normal. Focalizamos o período de curso intensivo no Colégio, estendido de 1948 até 1958. Para tanto, foram consultados: Registros de Diplomas – Curso Normal (1933-1958) e Atas de solenidade de colação de grau – diplomas expedidos (1953; 1955; 1956; 1958).

As diferenças no currículo proposto pela Lei e pelo Colégio, no período em que era oferecido o curso intensivo de dois anos, expressam-se formalmente nas disciplinas literárias, como é o caso do Francês na primeira série, e do Português, Francês e Inglês na segunda série, disciplinas que não estavam previstas na Lei Orgânica (BRASIL, 1946), mas constavam no currículo do curso Normal da Escola católica, conforme supramencionado. De acordo com o documento “Extrato dos Estatutos” de 17 de janeiro de 1950, fica claro o acréscimo das línguas estrangeiras em relação ao que previa a Lei.

O Colégio procura seguir neste curso de Formação de Professores Primários a orientação estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Normal no país. Entretanto, obedecendo as leis do Estado, há diferença na seriação das disciplinas do curso. Assim, embora seguindo o Curso de Estudos Intensivos, de dois anos, do art. IX, da Lei Orgânica, as disciplinas, conforme se vê no art. 4º do Decreto Estadual n. 590, de 32 de dezembro de 1948, as disciplinas, repito, estão alteradas:

1ª série: Português, Francês, Matemática, Psicologia Educacional, Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas, Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos.

2ª série: Português, Francês, Inglês, Psicologia Educacional, Fundamentos Sociais da Educação, Puericultura e Educação Sanitária, Metodologia e Prática do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos.

Como se vê, **aqui aparecem as cadeiras de Francês e Inglês que não constam na relação dada pela Lei Orgânica do Ensino Normal.**

(COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Extrato dos Estatutos, 1950, grifo nosso).

Tais diferenças expressam indícios de que o currículo do Curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora privilegiava, de alguma forma, disciplinas relacionadas às humanidades e à cultura clássica, ainda que não estivessem previstas na lei que regulamentava nacionalmente o ensino. Como atestam Chervel e Compère (1999, p. 166, grifo nosso):

Da argumentação das clássicas, retém-se **a importância do ensino das línguas e das literaturas**, assim como o papel decisivo dos exercícios de versão, tradução e de composição, para a formação não somente lingüística, mas intelectual do aluno. Contenta-se em substituir as línguas antigas pelas línguas vivas estrangeiras [...].

A opção da Escola em oferecer às alunas disciplinas literárias que compunham a formação oferecida pode ser explicada pelo espaço que ocupavam tais ensinamentos em sua concepção curricular. Ao levar em conta o suposto perfil socioeconômico da maioria daquelas alunas, fica a impressão de que a presença das referidas disciplinas tinha o objetivo de contribuir para a ornamentação cultural das alunas que não necessariamente necessitavam de uma profissão para sobrevivência, mas sim uma formação adequada à sua origem social.

Em parte, conserva semelhanças ao que ocorreu com a Escola estudada por Nosella e Buffa (2002), pois há evidências de que “[...] a cultura humanista clássica que formava o currículo dessa Escola tinha por função principal a distinção social do grupo que a possuía, consagrando seu afastamento do trabalho mecânico e manual.” (NOSELLA; BUFFA, 2002, p. 16). A ênfase no ensino das línguas, diferente do que era prescrito pela Lei Orgânica, representa a intenção de conferir às alunas daquele grupo traço de distinção em relação aos outros tipos de formação.

No documento “Pontos para a primeira prova parcial” (1949), nota-se a importância que as disciplinas de línguas tinham para esse ensino, de maneira que as alunas eram constantemente cobradas a conhecer os conteúdos em seus mais diversos aspectos, com fixação em composições e traduções, como nas disciplinas de Francês e de Inglês, anteriormente destacadas como parte do ensino “clássico” em Chervel e Compère (1999).

**Quadro 7 – Excertos do documento “Pontos para a primeira prova parcial” (1949), referentes às disciplinas de Francês e Inglês do curso Normal**

Francês		Inglês	
1º ponto	a) <i>Composition</i>	1º ponto	a) <i>Translation</i>
	b) <i>Exercice et vocabulaire</i>		b) <i>Article</i>
	c) <i>Questionnaire: Le classe</i>		c) <i>Exercise</i>
2º ponto	a) <i>Version</i>	4º ponto	a) <i>Kinds of adjectives</i>
	b) <i>Dictée</i>		b) <i>Exercise</i>
	c) <i>Le prono dont et son emploi</i>		c) <i>Translation</i>
3º ponto	a) <i>Composition</i>		
	b) <i>Traduction</i>		
	c) <i>Questionnaire: Les disciplines</i>		

Fonte: COLÉGIO, Nossa Senhora Auxiliadora. Pontos para a primeira prova parcial (1949).  
Organização: Ortiz, 2013.

A educação clássica pode ser entendida, conforme atestam os autores Chervel e Compère (1999), como uma:

[...] formação do espírito que tende a desenvolver um certo número de qualidades, ou seja, a clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das idéias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à idéia. Para esse objetivo ser atingido, os alunos são submetidos a um conjunto de exercícios orais e escritos. (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 155).

Podemos supor que esse conjunto de exercícios orais e escritos fazia parte dos estudos das línguas no Colégio, visto que os conteúdos cobrados nas provas dependem de um direcionamento didático e pedagógico para a consecução de seus objetivos.

### 3.3 Práticas culturais no/do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora

Neste subtópico incursionamos nas práticas culturais do Colégio, as quais ajudavam principalmente a agregar capital cultural às alunas e estão relacionadas aos saberes distintos positivamente na sociedade daquele período.

Entre as disputas pela renovação do Secundário, a formação para o trabalho era tema recorrente nos discursos e a tendência era que os cursos Normais tivessem como fim maior o objetivo da preparação para a docência. Para uma parcela dos intelectuais, considerava-se pouco necessário o contato dos alunos com conteúdos humanísticos, como aqueles literários. A diferença em relação às humanidades era que: “Este apoiava-se em textos, textos de autores que precisavam ser traduzidos, explicados ou memorizados, ou textos produzidos pelo aluno.” (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 165).

Não obstante, a Igreja Católica, historicamente ligada a esses saberes, era partidária da formação cultural desinteressada, contradição expressa nas práticas do Curso Normal do Nossa Senhora Auxiliadora. Se, por um lado, havia disciplinas destinadas à formação docente, por outro, priorizavam-se práticas de aproximação à cultura clássica, como as línguas e a retórica, e à religião.

Como demonstram as narrativas colhidas por Penteado (1996): “[...] Ensaiávamos cantos, poesias e apresentações teatrais. Lembro-me de que em uma dessas apresentações participei, dançando dança típica da Itália. Numa outra toquei piano. [...]” (Professora Jane Mary apud PENTEADO, 1996, p. 65). “Lembro-me das leituras. Ai, como amava aquela biblioteca. As centenas de livros que tenho hoje e outros tantos que já li, com certeza, começaram lá.” (PENTEADO, 1996, p. 113). As ex-alunas retratam que a importância dada pelo Colégio a essas práticas era tamanha que estão nas representações daquelas moças e ainda fazem parte de suas lembranças, os eventos de que participaram e o incentivo à literatura.



Figura 8: Biblioteca do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1932).  
Fonte: Arquivos Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

O trabalho desenvolvido pelo Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora sinaliza o constante contato que as alunas mantinham com obras literárias e outras tipologias textuais. Conforme explicita o documento “Atas e Relatórios do Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora”, a finalidade do grêmio era “[...] incentivar o estudo das nossas letras.” (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Livro Atas e relatórios do Grêmio Literário, 1950, p. 32).

Com frequência ocorriam solenidades em que as alunas participavam em declamações e apresentações ao público, inclusive como forma de aprender a se portar e dominar a oratória. O trabalho do Grêmio contribuía para envolver as alunas em apresentações ancoradas em composições literárias: “[...] recitais de piano, canto e poesia e, finalmente, o teatro, a representação de um drama ou uma opereta, que deleitava o público, que lotava o auditório.” (PENTEADO, 1996, p. 124-125).

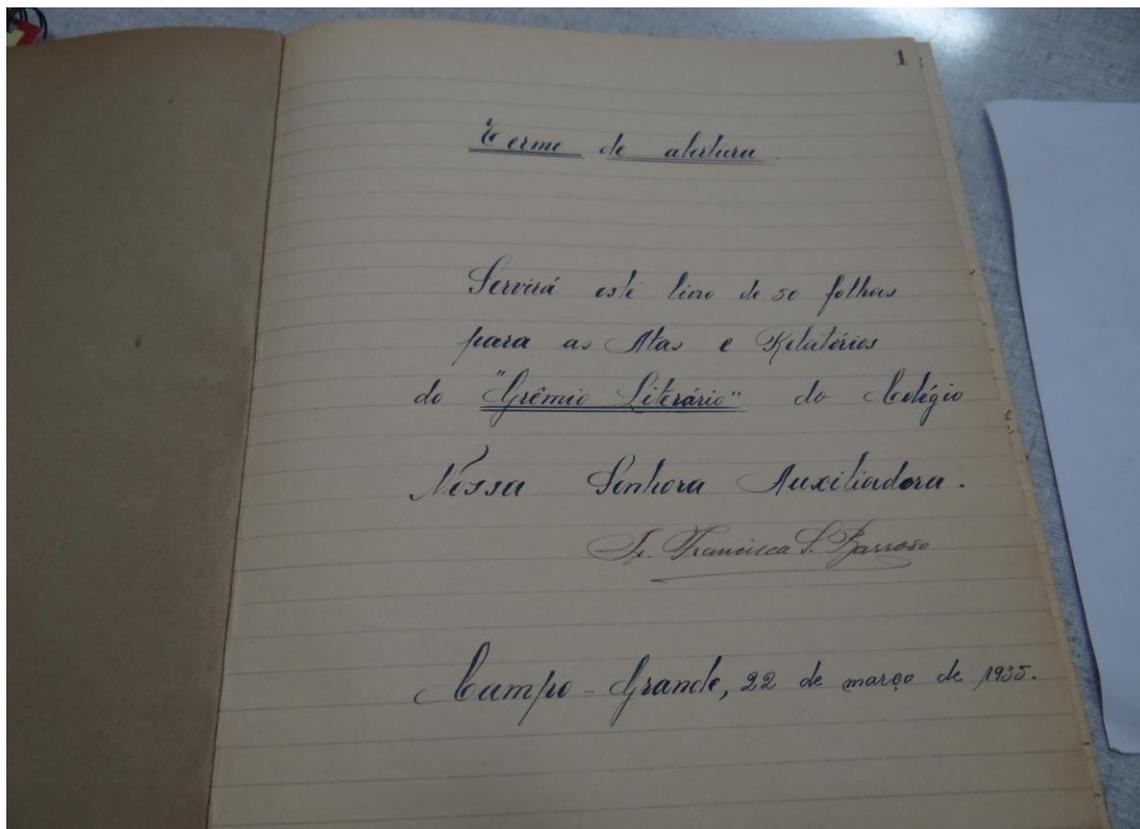


Figura 9: Termo de abertura Livro do Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.  
 Fonte: Arquivos Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Referente ao dia 24 de outubro de 1950, consta na Ata da comemoração do Dia da Organização das Nações Unidas, o relato da apresentação das alunas que ocorreu no dia 26 daquele mês. Na descrição são evidenciadas as propostas do Colégio em relação às Artes e Línguas, caracterizadas pela composição das apresentações (números) nas línguas estrangeiras Inglês, Francês e Espanhol, além das músicas tocadas em piano e a declamação de uma poesia. Entendemos que a ênfase dada pela formação católica aos ensinamentos humanísticos tem a ver com a seguinte observação de Souza (2009, p. 83): “O pensamento católico se via como herdeiro natural e direto do humanismo e seu mais dileto defensor.”. Afinal, as disciplinas são parte dessa formação e se coadunam aos outros modos de instrução.

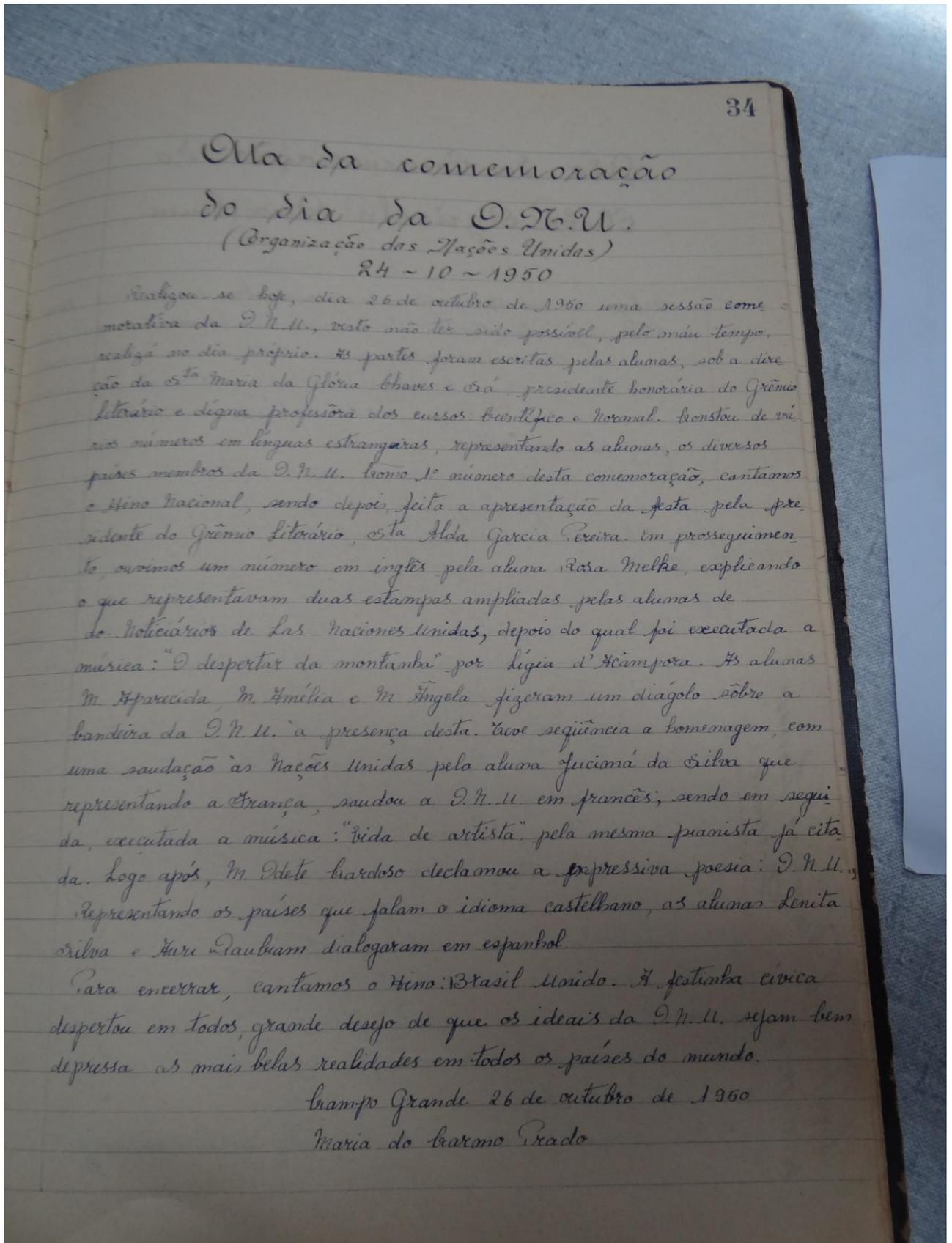


Figura 10: Ata da Comemoração do Dia da ONU.

Fonte: Livro Atas e Relatórios do Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Desde o início do século XX, de acordo com Souza (2009; 2012), ocorriam os debates sobre as finalidades e os objetivos da educação secundária, os quais sinalizavam a intenção que tinham vários intelectuais em dar lugar à formação para o trabalho nesse segmento que, até então, havia tido como principal característica a formação desinteressada.

Na posição de muitos educadores e intelectuais, a renovação da educação secundária tinha um inegável sentido político voltado para os interesses do conjunto da população brasileira e a nova seleção cultural pleiteada para o currículo correspondia às representações sobre a construção de uma sociedade moderna no Brasil, ancorada nos ideais de progresso industrial e superação do subdesenvolvimento. (SOUZA, 2012, p. 75).

Na visão desses partidários, renovar esse segmento significaria garantir conquistas no terreno do desenvolvimento econômico e afastar do ensino humanista clássico. Na realidade do Colégio em estudo, compreendemos que houve a incorporação de conteúdos científicos, como é o caso da presença da Matemática e da Biologia, também em decorrência da orientação legal, pois não se podia perder de vista que as diplomadas deveriam estar aptas para o magistério. Souza (2012) reitera que a preocupação de muitos educadores da época era que não se deixasse de lado a preparação para o trabalho num país que se industrializava e necessitava cada vez mais de mão de obra.

Contudo, é expressiva a ênfase que era dada nas práticas da Escola aos ensinamentos literários e artísticos, ornamentos culturais, desinteressados, que ajudavam a moldar aquele grupo distintivo. Noutra Ata do Grêmio Literário é relatada a concessão da organização da primeira festividade do ano de 1947 às alunas da Escola Normal e declamação de um poema.

Em maio de 1947 realizou-se a II Reunião do Grêmio Literário Dom Aquino Corrêa, tendo presentes todos os membros da diretoria. Ficou estabelecido o programa para a 1ª festividade do Grêmio, sendo esta entregue às alunas do Curso Normal, as quais fizeram a representação do poema Y Juca Pyrama, de Gonçalves Dias. [...]. (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Livro Atas e Relatórios do Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, 1935).

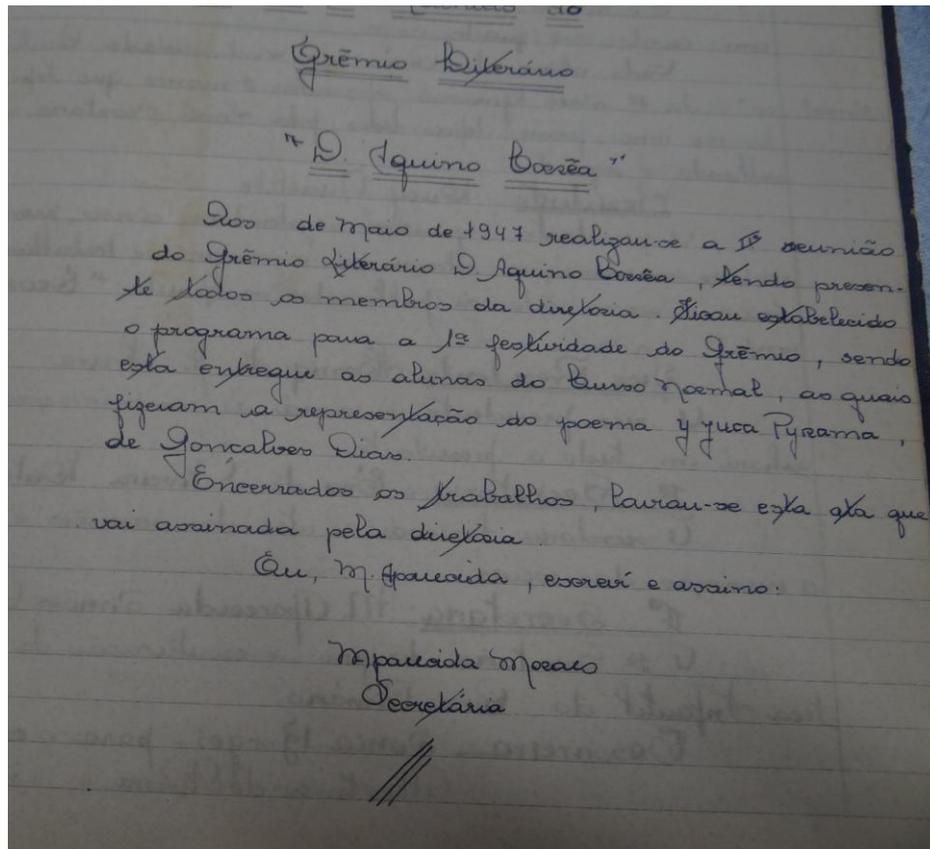


Figura 11: Ata do Grêmio Literário – 1947.

Fonte: Livro Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

Em comemoração ao Dia de Maria Mazzarello, Dia da Abolição da Escravatura, Dia das Mães e do Descobrimento do Brasil, consta no Livro Atas e Relatórios do Grêmio Literário que no dia 14 de maio de 1954, foram realizadas 19 apresentações, entre as quais há elementos religiosos e patrióticos, em composições literárias e artísticas, orações, poesias e músicas tocadas em piano e violino.

A disciplina Música e Canto representava a formalização das práticas cotidianas de aproximação à Arte, à diversidade de obras musicais, da participação nas solenidades, ocasiões em que se fazia necessária a postura de moça bem educada diante do público, o conhecimento de algum instrumento musical ou mesmo a habilidade para declamar um poema ou atuar numa peça, criada pelas próprias colegas do Colégio.



Figura 12 – Peça teatral “Mostra que és mãe” 24/11/1954.

Fonte: Arquivos Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

Se o Grêmio era uma forma de aproximar as alunas das letras, a revista *Ecos Juvenis* divulgava as ações do Centro Literário e apresentava diferentes textos escritos pelas alunas, poesias, pensamentos, lembranças e impressões, o que se considera um dos componentes da formação humanística incentivada pela Escola. Havia “[...] seções educativas como as ‘Lições de Português’, discursos, peças de teatro, poemas, poesias e anedotas escritas pelas educandas.” (TRUBILIANO; MARTINS, 2010, p. 9). Para Penteadó (1996, p. 55), “O incentivo à criatividade literária era um exercício contínuo.”

No início, o periódico era restrito à comunidade interna do Colégio, como professores, alunos etc. Em 1937, passou por um processo de expansão em que aumentou o número de patrocinadores e leitores pelo prestígio que mantinha na região e, de doze páginas, a revista passou a ter quarenta.

A revista **Ecos Juvenis** foi um periódico de variedades e de assuntos educacionais produzido pelas alunas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, que circulou em Campo Grande e demais cidades do Estado de Mato Grosso de 1934 até meados da década 1950. (TRUBILIANO; MARTINS, 2010, p. 8, grifo do autor).

Muitas composições escritas pelas alunas e publicadas na Revista Ecos Juvenis tinham conotação religiosa, como a poesia em honra à Maria.

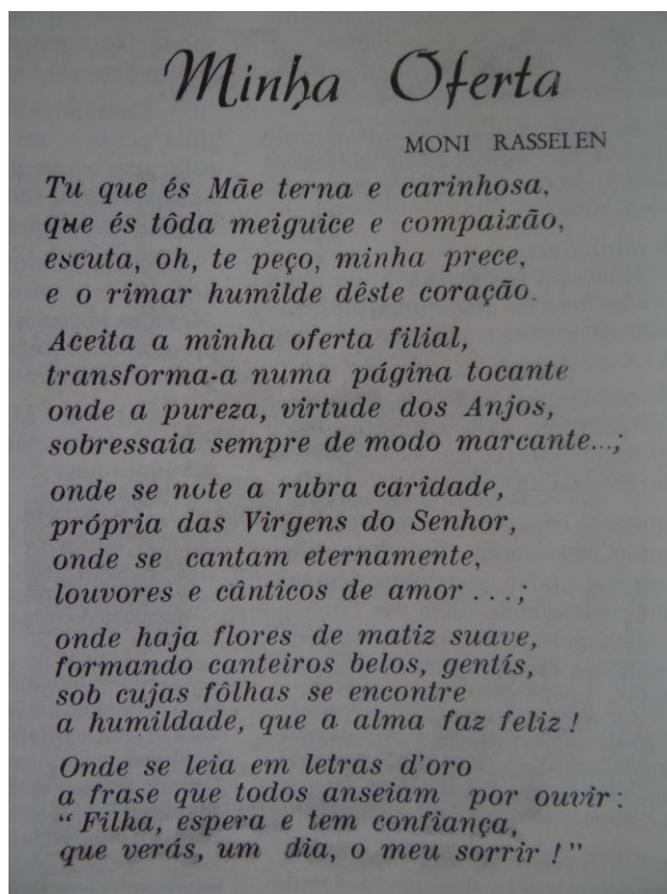


Figura 13 – Poesia em honra de Maria, Ecos Juvenis, n. 67, ano XIX.  
Fonte: Penteado (1996).

A formação cultural estava intimamente ligada à instrução religiosa e moral, importante componente da proposta desse Colégio e de outras tantas instituições católicas. Conforme destaca Azzi (2008), Maria era o protótipo do ideal de mulher, pura, recatada, virgem, que deveria ser seguido e apreciado pelas alunas. Nos relatos das alunas do Colégio, nota-se o reconhecimento de que conhecimentos humanísticos e religiosos foram fundamentais em sua formação, como acredita professora Zalma (apud PENTEADO, 1996, p. 169):

[...] aprendi a cultivar o belo em todos os sentidos, músicas clássicas, enfim, caminhei firme procurando crescer sempre, aprendi a abrir meu coração a Deus e à vida. Das Salesianas herdei a lição mais preciosa e rara: a educação humanística (ausente na sociedade e colégios atuais).

Conforme destacamos, em âmbito nacional, aqueles que defendiam a renovação da escola secundária para democratização argumentavam que era necessário “[...] adequar-se aos

novos tempos, o que significa oferecer uma formação mais científica, técnica e utilitária.” (SOUZA, 2012, p. 74). Percebemos que o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora mantinha o papel de seu curso Normal, que seria habilitar professoras, contudo a formação oferecida ia além dos estudos para docência. O atendimento ao grupo social seletivo que frequentava as aulas demandava uma formação cultural que se distanciasse do mecânico e do manual, ou seja, demarcava as fronteiras da distinção social esmerada.

Nosella e Buffa (2002) argumentam que “A cultura clássica possibilita a desenvoltura com o texto escrito, com o raciocínio, com o discurso refinado, conferindo legitimidade universal aos seus detentores.” (NOSELLA; BUFFA, 2002, p. 105). Essas razões ajudam a explicar o interesse da Escola católica em veicular tais saberes.

Num dos textos coletivos presentes no livro de Penteado (1996) e produzido por ex-alunas do colégio, destacamos que, mesmo que algumas disciplinas não estivessem presentes no programa oficial do curso, eram veiculados saberes que contribuíram para apresentar conhecimentos enriquecedores para sua trajetória:

Em decorrência da cultura que nos foi passada, conhecemos um pouco de latim, francês, inglês, italiano, arte, artesanato, pintura, canto, piano (coisa que hoje só acontece com aulas particulares), atingimos um conhecimento, que nos levou a alcançar metas profissionais. (PENTEADO, 1996, p. 197).

Por conseguinte, entendemos que as humanidades não estiveram presentes apenas na estrutura curricular, visto que somente parte das disciplinas compunha esse rol. As práticas escolares estão além do que propõem os programas e a estrutura curricular. O cotidiano da instituição foi permeado por ações que expressam as formas pelas quais as moças eram educadas, bem como a primazia dos conteúdos literários e de princípios valorativos.

### **3.4 Práticas sociais no/do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora**

No presente subtópico abordamos as práticas sociais do Colégio, as quais possivelmente conferiam às alunas possibilidades de estabelecer relações e inserções sociais em meios de prestígio.

A concepção de que a educação feminina estaria atrelada aos papéis de mãe e esposa é ressaltada, o que poderia ser corroborado nas formações escolares. Nesse sentido, se era socialmente relevante que a mulher obtivesse uma “formação”, e que esta estivesse atrelada

aos referidos pontos de vista, os conhecimentos deveriam ter, por um lado, componentes da educação profissional que se propunha e, por outro, aspectos de como ser boa dona de casa e boa mãe. Conforme é possível observar nos Programas e nos Pontos para as Provas, o Curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora estava em consonância com esses aspectos, pois destinava um espaço valioso para as temáticas da maternidade e do matrimônio.

Tendo empreendido uma análise de materiais que circulavam publicamente e destinavam-se a moças, o trabalho de Stephanou (2006) nos ajuda a pensar que práticas eram socialmente “bem vistas” para mulheres de “boa família”, para então refletirmos se estas faziam parte do cotidiano da Escola Normal.

Em sua pesquisa, a autora selecionou dois manuais de etiqueta com expressiva circulação no Brasil entre os anos 1940 e 1960, a fim de historiar os dispositivos que engendraram determinadas práticas e as constituíram como polidas, agradáveis e educadas, ou seja, elementos que codificaram comportamentos femininos naquele tempo.

Esses manuais podem ser considerados veículos que contribuíram para formar disposições, moldando um *habitus* feminino socialmente esperado. Por certo, as leitoras desse material de forma nenhuma absorveram passivamente as informações. Todavia, ficavam impregnadas pelos conceitos ali presentes, o que variava de acordo com a posição social, a relação com outras leituras e seus usos sociais.

A autora identificou no manual “A mulher no lar”, a ideia de uma formação profissional em que a mulher não necessitasse restringir-se às tarefas domésticas e pudesse vislumbrar outras atividades, embora reconheça que as tarefas de homem e mulher fossem diferentes, mas não inferiores ou superiores em relação ao outro. Para a autora do manual, a educação feminina seria a base da remodelação social e consistia sua importância na educação dos filhos de que haveria de empreender.

A educação profissional, [...] segundo o manual, sugere que a mulher tem de acompanhar a evolução e o progresso em todas as suas modalidades, o que assegurará que se torne passado o tempo em que a educação da mulher estava completa, desde que soubesse ser *dona de casa*. (STEPHANOU, 2006, p. 364-365).

Uma das conclusões que essas análises permitem depreender é a de que temas como “matrimônio” e “maternidade” constantemente eram considerados como destino mais certo para o público feminino. De todo modo, para Stephanou (2006), os manuais de etiqueta eram

compostos de dois tipos de preceitos, sendo que os argumentos tinham a erudição como característica, reveladores do alvo social a que se dirigiam as mensagens:

[...] uma mescla de preceitos práticos e preceitos morais ou doutrinários. Enquanto os preceitos práticos parecem populares, usuais, singelos, os preceitos morais se revestem de maior erudição, uma linguagem mais refinada, argumentos elaborados, recorrência a autores clássicos e à filosofia, dirigindo-se a um público feminino, mas também masculino, de outra posição social. (STEPHANOU, 2006, p. 366).

Em Pontos para a Primeira Prova Parcial, da disciplina de Fundamentos Sociais Educacionais, de 15 de junho de 1949, e em Pontos para a Segunda Prova Parcial, de 15 de novembro de 1949, do 2º ano do Curso Normal, o destaque às questões relacionadas ao casamento e aos filhos, sempre norteadas pelos princípios cristãos, revela um modo de conceber as funções a serem destinadas às mulheres.

No primeiro documento, entre os dez pontos destacados, apenas um deles não trata de uma dessas questões, o que significa que era cobrado, no currículo das alunas, que estivessem familiarizadas aos referidos temas. Já no segundo, o divórcio, a filosofia cristã e a família coadunam-se aos outros assuntos.

Pontos para a primeira prova parcial - Fundamentos Sociais Educacionais - 2º Normal

1º ponto – a) Significação do vocábulo – Sociologia; b) Ciência social e lei moral segundo a filosofia cristã; c) Os bens do matrimônio cristão.

2º ponto – a) Conceito tradicional da sociedade – Princípios básicos da filosofia; b) Feminismo integral; c) Analogia e diferenças entre grupos animais e sociedades humanas.

3º ponto – a) Feminismo moderado; b) Classificação das sociedades humanas; c) Erros jurídicos e ataques modernos contra o matrimônio sacramento.

**4º ponto – a) A mulher e sua profissão; b) A família e seus fins; c) O divórcio.**

5º ponto – a) Teoria da escola sociológica sôbre origem dessa influência (social); b) Teorias evolucionistas; c) Assaltos contra a lei do matrimônio.

6º ponto – a) Verdadeira origem e natureza dos fatos sociais; b) A família – a luz da fé e da razão; c) Deveres dos cônjuges.

7º ponto – a) Feminismo em geral; b) A família reformada por Jesus Cristo; c) Deveres especiais de cada um.

8º ponto – a) Definição da lei social; b) Matrimônio – definição e caracteres; c) Deveres para com os filhos.

9º ponto – a) O que o cristianismo fez pela mulher; b) Matrimônio entre batizados; c) Deveres dos filhos.

10º ponto – a) Ciência social e lei moral segundo a filosofia cristã; b) Os bens do matrimônio cristão; c) Empecilhos modernos à vida do lar.

Campo Grande, 15 de julho de 1949. (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Pontos para a primeira prova parcial, 1949, grifo nosso).

Na disciplina de Desenho e Artes Aplicadas, embora fosse exigência prevista na Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), no Colégio esta apresentava peculiaridades que a caracterizavam como contributiva da formação de boas esposas e mães. Ao lado das aulas de Trabalhos Manuais, oferecidas nessa disciplina, e dos cursos noturnos de Corte, Costura, Bordado, Tricô e Crochê, compunha o rol de saberes da esperada mulher dócil e meiga, a qual poderia confeccionar seu próprio enxoval, segundo os relatos. “[...] no fundo mesmo, a gente começava era o futuro enxoval da noiva.” (PENTEADO, 1996, p. 113). No programa da disciplina “Trabalhos Manuais” (não consta o ano), estavam previstos o aprendizado de:

- Macramé: barras diversas, bolsas, etc. em barbante;
- Recorte em feltro, couro ou oleado e suas aplicações;
- Trabalhos com fios: barbante, fibras, etc.;
- Trabalhos em ráfia;
- Construção de sólidos geométricos em cartolina;
- Confecção em papel crepom de chapéus e toucas para crianças;
- Reprodução do natural de folhas, frutas em barro, gesso, cera;
- Decoração de vasos de barro com areia, lacre, etc.;
- Exercícios de tecelagem e dobrados;
- Trabalhos de agulha: alinhavos, pespontos, ponto de bainha simples e aberto;
- Casas debruadas, casas de botões em diversos tamanhos, pregar botões, cadarços e colchetes;
- Preguinhas simples, duplas, prega macho-franzidos diversos;
- Preguinhas, digo - Costuras duplas: francesa e inglesa – bainhas postiças, etc.;
- Crochet – estudo dos elementos e aplicações em rendas;
- Tricot – principais pontos – aplicação em sapatinhos, toucas, etc.; (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Trabalhos).

Eram signos de uma educação socialmente aceita e almejada para as mulheres em que era necessário ensinar o que pudesse contribuir para sua futura condição de esposa e mãe. Destacamos a importância que as famílias ofereciam ao tão almejado “bom” matrimônio. “[...] o casamento era a consagração de uma escalada social natural, final das expectativas

e a prova última de que a sucessão de gastos, separações, choros, entre outros, mais uma vez se provava como medida necessária e, que infalivelmente, dava certo.” (PENTEADO, 1996, p. 96, grifo nosso). Em geral, as escolas católicas tinham a pretensão de formar as jovens para o sacramento matrimonial. Explica o autor que:

Na formação da sociedade burguesa, a contribuição mais expressiva foi dada pelos colégios de padres e freiras. Enquanto os rapazes eram preparados para uma inserção dentro da ordem pública estabelecida, as jovens eram destinadas a serem as futuras rainhas do lar. (AZZI, 2008, p. 162).

Compreendemos que destinar a filha ao casamento tinha a ver com a reprodução social daquele grupo. Era uma forma de garantir o que se esperava ser “o melhor”. Em Bourdieu (2008b), a família representa a reprodução da ordem e contribui para que sejam mantidos ou criados privilégios de prestígio social, pois é ela “[...] a base de milhares de representações e de ações (casamentos, por exemplo) que contribuem para reproduzir a categoria social objetiva. Esse é o círculo de reprodução da ordem social.” (BOURDIEU, 2008b p. 128).

Tratava-se de uma educação distinta para moças que se estendia aos contatos que obtinham, o que supostamente levaria a alianças matrimoniais. Um dos exemplos eram as serenatas que os meninos do Colégio Dom Bosco faziam para algumas estudantes. De todo modo, ficava evidente a expectativa: “Os pais, orgulhosos, exibiam seus troféus à sociedade, de olho nas alianças que fariam, se alianças de ouro confirmassem as esperanças de casamento. Porque éramos todas casaduras, nas nossas donzelices e nas nossas prendas [...]” (PENTEADO, 1996, p. 119).

Associamos essa preocupação das famílias àquilo que Bourdieu (1999) chama de “estratégias” para se relacionar no mundo social, elaboradas mediante um trabalho duradouro e não necessariamente explícito, visto que “[...] a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 68).

Pelo que é possível notar nos relatos, as famílias aspiravam por um bom casamento para as filhas, as quais recebiam a ornamentação cultural necessária para se tornar um “bom partido”. Essa característica da formação do Colégio é semelhante ao que encontrou Fuckner (2000) no curso Normal em Curitiba: “[...] conhecido em Curitiba como ‘caça-marido’, oferecia uma formação específica para moças, **fazia parte de seu currículo a preparação para o matrimônio.**” (FUCKNER, 2000, p. 6).

Um ponto curioso é que, diante dos ensinamentos relacionados ao casamento, não se ofereciam cursos de culinária no Colégio Auxiliadora, o que sinaliza estar em segundo plano, por poderem contratar funcionárias domésticas as moças a serem supostamente “bem casadas”. Como afirma Penteadó (1996, p. 113, grifo nosso) “[...] não se tinha arte culinária, eufemismo elegante para não se confundir com cozinheira, que isso, é claro, **esperava-se que pudéssemos ter como empregada.**”.

Os signos de distinção, os quais caracterizam a formação de prestígio e a configuram como destinada a uma clientela de classes privilegiadas também têm a ver com o espaço de convívio social entre as alunas, pois esse contato oportuniza relações que podem perdurar e auxiliar na mobilização de capitais nos mais diferentes campos, e mesmo contribuir para a manutenção ou elevação de sua condição social, inclusive para o esperado casamento.

Esse dado equivale ao que Bourdieu (1999) chama de “capital social” que se constitui na rede de relações entre agentes, isto é, “[...] à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...] mas também são unidos por *ligações permanentes e úteis.*” (BOURDIEU, 1999, p. 67).

São relações que imprimem um significado que se coaduna às condições materiais e culturais do agente, relacionando-se aos outros capitais, entre eles, o econômico e o cultural, e compõe a possibilidade de mobilização desses capitais nos mais diferentes campos. O volume de capital social depende da extensão dessa rede, assim como do “[...] volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um deles a quem está ligado.” (BOURDIEU, 1999, p. 67), o que compreende uma interdependência que confere benefícios maiores ou menores aos agentes envolvidos.

A discussão acerca dos indicativos do perfil socioeconômico das alunas do curso Normal corroborou a ideia de que boa parte das alunas indicava pertencer a grupos sociais da elite, o que nos leva a compreender, portanto, que a rede de relações constituída no interior da Escola poderia contribuir sobremaneira para a manutenção de uma posição social distintiva.

Ainda sobre a educação católica, é necessário evidenciar que mais do que uma formação intelectual, havia a preocupação com a formação moral. A ascendência italiana das Irmãs, fundadoras e administradoras da Instituição, evidentemente imprimiu marcas da cultura europeia nas práticas do Colégio, como ocorreu em relação à formação moral, parte dos ensinamentos humanísticos propagados, símbolo de distinção cultural e social.

Apesar de não termos encontrado materiais concretos utilizados nos momentos em que abordavam aspectos da formação moral no cotidiano das alunas, pois estes não eram ensinamentos que figuravam explícitos nos programas, pelos relatos das ex-alunas colhidos por Penteado (1996), fica clara a constância das lições sobre boas maneiras e outros preceitos que as Irmãs tratavam como indispensáveis à formação de uma boa moça, elegante, digna de representar uma posição social elevada.

Esse conjunto de regras tinha a finalidade única de tornar os internos (particularmente as meninas) um ser educado e virtuoso. Essa educação formal, de moça fina, de “colégio de freiras”, era passaporte para um *status* e sua correspondente expectativa pela sociedade do desempenho que a confirmasse.

Nos pormenores, nos clichês, esse comportamento educado, de moça bem comportada, era repassado no cotidiano. No Auxiliadora, havia uma hora especial para esses ensinamentos: eram as regras de polidez, as boas maneiras, o comedimento nos gestos, a postura, a temperança na linguagem, tudo ia sendo passado, num polimento contínuo, que ia desgastando as arestas das singularidades, das idiosincrasias e uniformizando a *finesse*. Um pequeno exemplo ilustra: como fazia bastante calor, inadvertida ou rebeldemente arregaçávamos as mangas das blusas (que eram compridas). Em seguida, alguém perguntava se, por acaso, pretendíamos “lavar roupas”, pressupondo que tal comportamento era típico de braçais e não de *une jeune fille rangée*. (PENTEADO, 1996, p. 95)

Destaca Bourdieu (2008b) que as formas pelas quais se manifestam os grupos sociais traduzem-se em marcas de distinção, afinal “[...] as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira *linguagem*.” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

A configuração de uma disciplinarização corporal, de um modo de portar-se na posição de moças de “boa família”, modo este almejado pelos pais que desejavam torná-las “bons partidos”, era outro fator relevante no cotidiano escolar. Na visão conservadora da concepção católica das religiosas, as alunas deveriam evitar o contato com o próprio corpo, símbolo do pecado, a fim de “aprimorar” o espírito, e era exigido o uso de vestes nos banhos.

Os ensinamentos cotidianos a respeito aconteciam também durante as refeições: “[...] enquanto comíamos, a Irmã Angioletta Vitali lia o livro de **boas maneiras** (o que queria dizer como se comportar à mesa).” (BARONE apud PENTEADO, 1996, p. 157, grifo nosso). Trata-se de um conjunto de preceitos morais e comportamentais que eram continuamente lembrados às alunas, isto é, faziam parte daqueles saberes que eram cobrados nos momentos

supostamente informais, como nas refeições, ao lado das aulas de Civilidade, nas quais se conferia ênfase aos modos de se relacionar socialmente.

Entendemos que se configura numa *hexis* corporal, a qual é a expressão do esquema corporal capaz de pôr em relevo um signo social, isto é, a exteriorização do *habitus* do agente. Ela é resultado dos ajustamentos que este vivencia nas relações com o mundo social, como partícipe de uma série de situações em que os campos, as práticas e os outros agentes exercem sobre eles, influências reais e simbólicas. É um signo visível das disposições incorporadas, expressas na postura corporal, nos modos de andar e falar, que podem ser confundidos com disposições inatas ou biológicas. No entanto, como se percebe na realidade do Auxiliadora, é fruto de um trabalho contínuo de inculcação de maneiras de se relacionar com o próprio corpo.

Ao lado das lições sobre seus hábitos e atitudes, os uniformes eram signos visíveis de moças bem arrumadas e comportadas que demarcavam as distâncias sociais e transmitiam a impressão de um modo nobiliário de se vestir. Naquela época, eram compostos de saia pregueada com alças largas, num tecido grosso (*pied-de-poule*), blusa branca com mangas compridas, punho e gola, meias finas cor da pele e sapatos pretos e fechados. Nos eventos do Colégio, o uniforme obtinha mais glamour com a gravata azul marinho e a boina da mesma cor ou uma fita no cabelo.



Figura 14: Formandas Normalistas e Contadoras (1953).

Fonte: Arquivos iconográficos Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

Diferente das outras colegas, as alunas da Escola Doméstica usavam, no cotidiano, um vestido todo branco, simples e pouco pregueado, com sapatos pretos fechados.



Figura 15: Alunas da Escola Doméstica.

Fonte: Arquivos iconográficos Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

As vestes, apresentações, desfiles e outras festividades, além de ensinarem às alunas a ver e ser vistas, ajudam a compor a imagem daquilo que eram as alunas e suas famílias ou mesmo daquilo que pretendiam ser. Ao passo em que essa imagem era representada, as relações entre grupos construía-se de modo a delimitar aproximações ou distanciamentos. As festividades patrióticas caracterizam uma necessidade da época em garantir que fossem propagados saberes da identidade nacional, ao lado da ordem e disciplina bastante cobradas na formação cultural católica.

Adestrar o corpo era fundamental para ingresso na sociedade, dentro dos padrões burgueses, portanto elemento constitutivo da educação, fortalecido na formação católica em aulas de Educação Física e desfiles cívicos. As manifestações sobre a pátria demonstravam à população a importância da educação católica por conduzir os alunos em ordem e disciplina: corpo ereto, ombros para trás, peito para frente, execução imediata de movimentos ordenados. (AZZI, 2008).



Figura 16: Alunas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora no Desfile de 7 de setembro.  
 Fonte: Arquivos iconográficos Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

Azzi (2008) entende que as solenidades pomposas preparadas pelos colégios católicos tinham o intuito de apresentar à sociedade os bons frutos das investidas educativas confessionais:

As festas de conclusão do ano escolar, realizadas com toda a solenidade, com a presença das famílias das alunas e das autoridades locais, constituíam uma verdadeira vitrine onde se demonstravam os bons resultados obtidos através da atuação educativa das religiosas. Com frequência a imprensa registrava a presença de personalidades conceituadas nessas celebrações escolares. (AZZI, 2008, p. 92).

Tal impressão era frequentemente registrada nos documentos do Colégio, destacada a presença de pessoas “ilustres”, como ocorreu na crônica sobre o evento de abertura do Colégio em 1926: “A execução de tal programa nos deixou verdadeiramente comovidas e maravilhadas: porque não é feriado, o povo não nos conhece e mesmo assim, a Igreja estava repleta de pessoas da **alta classe social campo-grandense.**” (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Crônicas, 1926, grifo nosso.). Na crônica que se refere à Festa da Diretora há menção semelhante:

Dia 6 de agosto – Festa da Diretora. São convidadas alunas, ex-alunas, pessoas amigas. Às 7 horas, missa com cantos bem executados. Comunhão geral. Após, um saboroso chocolate. Às 9 horas parte esportiva no pátio central, com exercícios de ginástica pelas alunas. Seguem para o campo de

basquete acompanhada pelas autoridades, pela **elite da sociedade** e pelos padrinhos dos respectivos jogos entre internas e externas.”. (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Crônicas, 1933, grifo nosso).

O mesmo ocorre no dia 9 de dezembro com relação à formatura de secretárias e normalistas, quando é enfatizado que “[...] Às 16 horas, no salão de atos, com a presença de D. Vicente Priante – senhora e senhores da elite da sociedade se desenvolve o programa.” (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Crônicas, 1933, grifo nosso).

Esses excertos demonstram que as gestoras do Colégio, escritoras dessas crônicas, representavam-se como uma instituição frequentada por pessoas que detinham capital simbólico significativo na região e registravam esse tipo de entendimento nos arquivos. Com base na teoria bourdieusiana, entendemos que é um poder simbólico reconhecido e representado pelos agentes que fazem parte desses espaços sociais, escola e cidade, numa perspectiva relacional, de maneira que as impressões fazem parte da construção social e coletiva do *habitus*, mas também de sua individualidade.

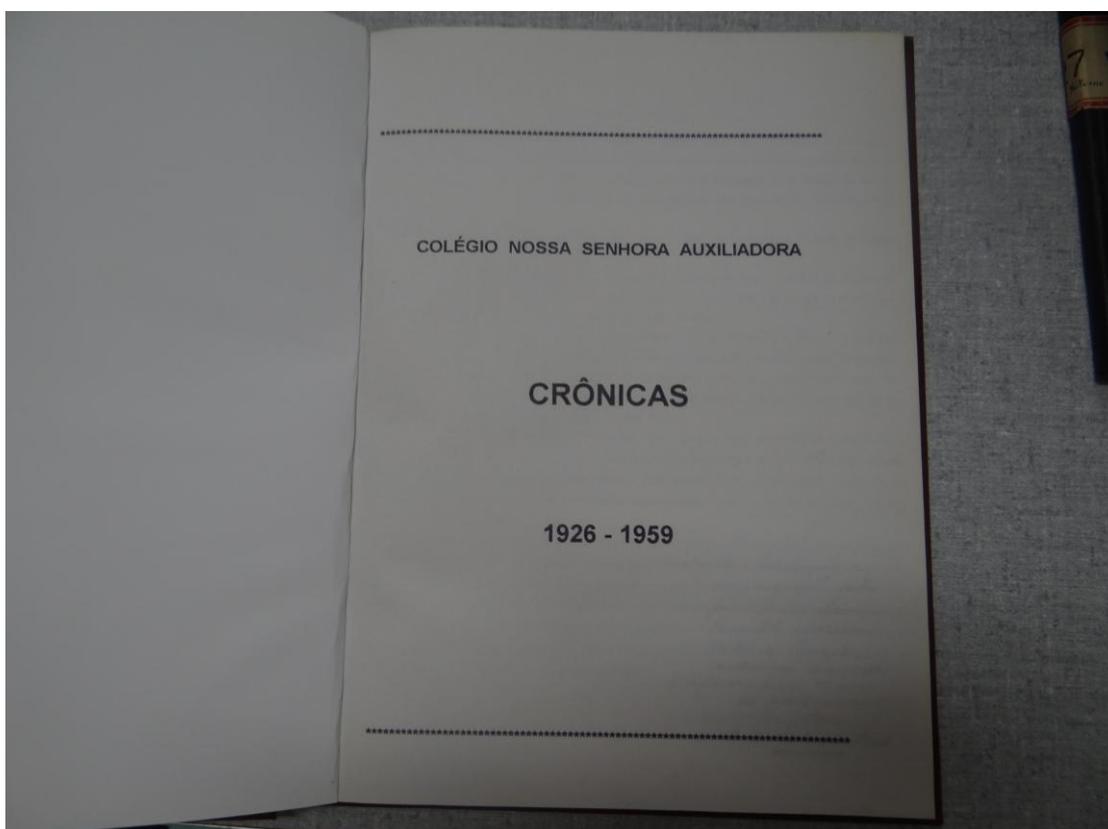


Figura 17: Livro de Crônicas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.  
Fonte: Arquivos Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

Se a instrução religiosa e a formação moral eram os pilares educativos católicos para moças, como observou Azzi (2008), os registros nos documentos do Colégio quanto às premiações das alunas são indícios de práticas que contribuíram sobremaneira para garantir o cumprimento de uma formação ancorada nesses pilares.

No documento “Alunas premiadas no ano de 1949”, constam as relações das moças que foram exaltadas pelo destaque nos prêmios de “Distintos de Aplicação”, “Procedimento”, “Religião”, “Especial de Estudo” e “Missa”. Para os quatro primeiros, pelo que consta no registro, o critério seria a média anual e a primeira prova. Os mais seletivos eram o primeiro (Aplicação), pois apenas três alunas do Colégio o recebiam em cada ano, e “Especial de Estudo”, o qual apenas uma aluna era contemplada.

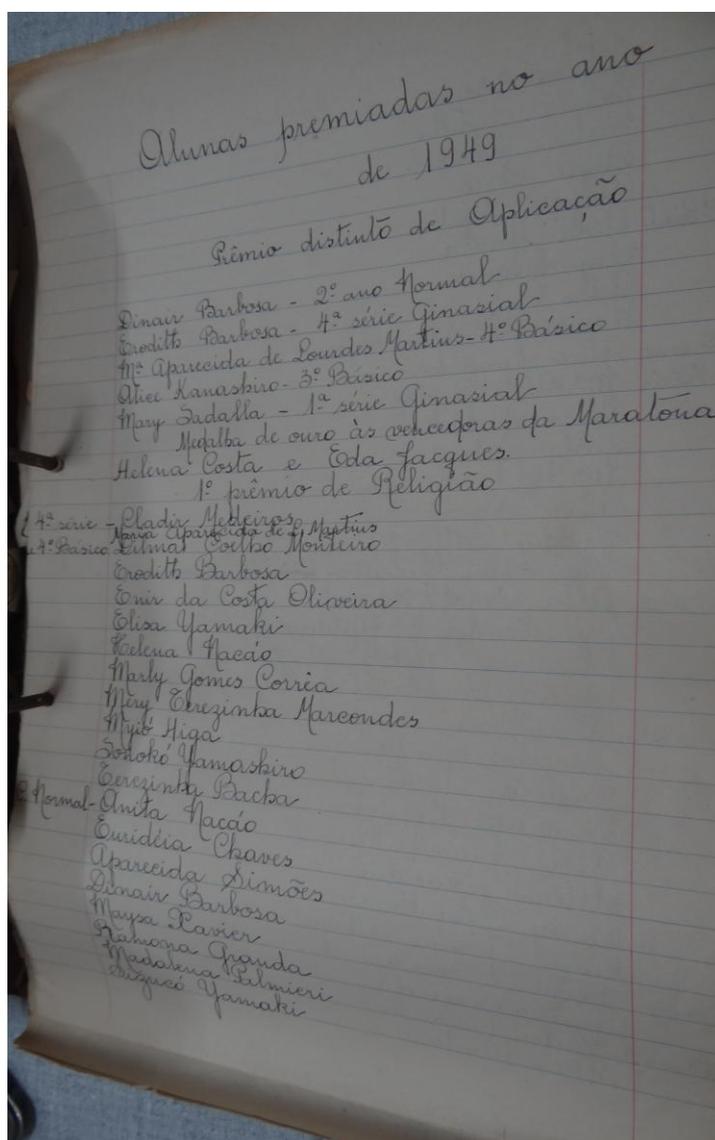


Figura 18: Alunas premiadas no ano de 1949.

Fonte: Arquivos Secretaria do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Campo Grande/MS.

O sistema de premiação fazia parte da proposta das Irmãs para que as alunas se mantivessem disciplinadas e próximas à religião, sempre em busca do destaque conferido às “melhores” e sancionado nas premiações. A disciplina figurava, então, como componente primordial: “[...] o padrão e a uniformidade eram a regra e as manifestações que fugissem a eles, ou os transgredissem, não eram aceitas. Um sistema de sanções tornava coercitivas as regras e os regulamentos.” (PENTEADO, 1996, p. 95). A autora reitera que as sanções constituem “[...] mecanismos no processo de controle social, de qualquer sociedade organizada [...]” (PENTEADO, 1996, p. 95), ainda mais numa instituição total (internato).

Na consulta ao quadro de Horários das aulas da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora de 1950, perscrutamos quais aulas nele figuravam e quantas vezes elas eram repetidas. Os tempos escolares, segundo Silva (2004), possuem estreita ligação com o espaço escolar e acabam por condicionar representações, percepções, planejamento e usos desses espaços. Nesse sentido, ao analisar a relação escola e suas formas de organização, percorre-se pela construção cultural daquele espaço no contexto da cultura escolar.

[...] os tempos escolares são múltiplos e, aliados à ordenação do espaço, tomam parte na cultura escolar. A organização rítmica da vida escolar se expressa no transcurso e na rotina cotidiana, na duração, nas alternâncias, continuidades e descontinuidades das atividades, originadas nos distintos contextos e nas sequências e compassos das relações e práticas escolares. (SILVA, 2004, p. 3).

A autora reitera que essa relação entre espaço e tempo escolar constitui-se em mecanismo de educação dos alunos, de modo que o significado do horário na escola ultrapassa a duração das atividades acadêmicas, visto que implica na vivência de práticas, inculcação de valores e apropriação de condutas por parte desses educandos. Esse processo, a nosso ver, contribui para formar o *habitus* desses agentes, nesse caso, um *habitus* culto e escolarizado, o qual é capaz de contribuir na composição da condição social.

O horário escolar [...] não pode ser analisado apenas como o tempo de permanência em um espaço determinado ou a temporalização das atividades acadêmicas, pois ambas idéias singularizam os fatores que condicionam a sua realização. No entanto, há um reconhecimento generalizado que o espaço e o tempo educam, pois são portadores de um princípio de coerência, dado que a distribuição das atividades coincide com a especialização curricular tendo como consequência o problema de dividir e diversificar o currículo e multiplicar a atuação dos professores sobre os alunos [...]. (SILVA, 2004, p. 12).

Em nossa análise, notamos que faziam parte do quadro de Horário das aulas do Curso Normal em 1950 aulas de Civilidade (uma aula semanal em cada turma/série) e de Religião (uma no primeiro ano e três no segundo ano). A primeira, curiosamente, não aparece nos Programas e nos Pontos para provas (parciais ou finais), mas pelos relatos de ex-alunas (PENTEADO, 1996) supomos que estiveram relacionadas aos ensinamentos comportamentais, além dos momentos informais em que estes eram transmitidos às alunas.

#### Quadro 8 – Horário de aulas da Escola Normal (1950)

Série	Segundas	Terças	Quartas	Quintas	Sextas	Sábados
1ª	Ed. Física	Religião	Anatomia	Ed. Física	Anatomia	Civilidade
2ª	Ed. Física	Religião	Religião	Ed. Física	Religião	Civilidade
1ª	Desenho	Música/canto	Francês	Música	Francês	Português
2ª	Francês	Música/canto	Desenho	Metodologia	Metodologia	Desenho
1ª	Psicologia	Português	Desenho	Português	Desenho	Psicologia
2ª	Música/canto	Psicologia	Psicologia	Francês	Fund.Soc.Ed.	Psicologia
1ª	Metodologia	Metodologia	Metodologia	Matemática	Matemática	Religião
2ª	Fund.Soc.Ed.	Português	Metodologia	Português	Puericultura	Português
1ª	Matemática	-	Português	Psicologia	-	-
2ª	Inglês	Puericultura	Inglês	<u>Fund. Soc. Ed.</u>	Inglês	Puericultura

Fonte: COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Horário da Escola Normal 1950.  
Organização: Ortiz, 2013.

De fato, se por um lado os relatos das ex-alunas (PENTEADO, 1996) exibem considerações a respeito das diárias ocasiões em que eram ditas, lembradas e cobradas “boas maneiras” e aspectos relacionados ao “bom comportamento” das moças, por outro, não encontramos um plano de estudos que explicitasse com clareza os pontos a serem trabalhados, o que demonstra que determinados saberes pareciam ser considerados “internos”, “nossos”, “da nossa realidade” e que, portanto, não interessariam ao oficial e pouco importava divulgá-los. Ao discutir as relações entre conhecimento formal e informal, Apple (2009) salienta que a contradição entre objetivos e resultados se expressa nessa relação: “Existem sim ligações

muito fortes entre o conhecimento formal e informal dentro da escola e a sociedade mais ampla com todas as suas desigualdades.” (APPLE, 2009, p. 46).

No documento “Programa de Religião”, de 1950, foi previsto que o trabalho com conteúdos de moral, com base na Bíblia, assim como a preparação para o catecismo, fossem os conhecimentos transmitidos para as turmas do curso Normal e do Colegial:

1º ano: dogma em quadros sinóticos acompanhados de noções apologéticas. Liturgia – Santo Evangelho.

2º ano: Moral em quadros sinóticos com noções de apologética. História Eclesiástica resumida.

3º ano: sacramentos em quadros sinóticos acompanhados de noções de apologética. Pedagogia do catecismo e preparação de catequistas. (COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora, Programa de Religião, 1950).

A preocupação de que os preceitos católicos estivessem atrelados à moral reitera a principal preocupação que as Irmãs tinham quanto à formação feminina de que tratou Azzi (2008). Com efeito, a cultura geral transmitida em outras disciplinas deveria estar sempre atrelada aos ensinamentos religiosos e virtuosos, segundo a crença católica, com base no modelo de Maria, recatado e puro, e não só durante as referidas aulas da disciplina Religião.

Se esse tipo de educação era privilegiado, certamente tinha razão de ser. Os estudos a respeito das práticas escolares e do currículo são importantes meios de perceber e identificar que saberes eram privilegiados em detrimento de outros, considerados de menor valor. Afinal, o currículo deve ser compreendido em sua constituição histórica e social, portanto permeado por relações assimétricas de poder. Este “[...] produz identidades individuais e sociais particulares. [...] tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação.” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 7-8).

Como forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade, envolve-se, junto à educação, numa política cultural na qual existe uma produção ativa de cultura, ao mesmo tempo em que é campo contestado. Assim, a relação entre currículo e cultura é específica e tem a ver com espaços sociais (lugar), momentos históricos (tempo) e envolvidos (agentes sociais):

[...] são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto

naquilo que se faz com o que se transmite. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 27).

Nessa concepção, o horário das aulas exemplifica parte da proposta e dos valores que a instituição pretendia privilegiar, mas não é capaz de demonstrar exatamente como se deram as práticas ali desenvolvidas, haja vista que o cotidiano depende dos agentes envolvidos naquela situação e naquele tempo.

Enfim, entendemos que a cultura, sendo espaço de enfrentamento entre diferentes concepções sociais, manutenção ou superação de divisões sociais, vincula-se a grupos e a classes sociais. Esses conflitos manifestam-se no currículo, campo em que há a tentativa de inculcação de uma cultura de classe ou de grupo dominante e de seu conteúdo cultural.

Para Apple (2009), além da distribuição de valores ideológicos e conhecimento, as instituições educativas ajudam a “[...] produzir o tipo de conhecimento [...] necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes.” (APPLE, 2009, p. 45), isto é, atuam de modo a “[...] legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente.” (APPLE, 2009, p. 45).

Nesse contexto, podemos entender que a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, com todas as suas idiosincrasias, de alguma forma contribuiu para compor a condição social e cultural das alunas que ali estudaram, oferecendo a formação intelectual e a cultura geral necessária a moças daquela condição social privilegiada, em maior ou menor grau em cada período, sem deixar de lado os preceitos religiosos e morais que tanto preservava.

## À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar à etapa de finalização da pesquisa e, especificamente, à tarefa de tecer considerações a respeito desta, é certamente um grande desafio que, ao lado de outros tantos neste caminho, nos ajuda a perceber que novas questões surgiram e poderão ser focalizadas em outras investigações.

Por essas razões, nossas considerações finais têm a intenção de apresentar e discutir algumas observações e interpretações acerca do objeto estudado, para uma compreensão do leitor de maneira mais abrangente, sem a intenção de esgotar o assunto, haja vista os limites de uma dissertação de mestrado.

Nas visitas para acesso às fontes documentais alocadas no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, podemos dizer que fomos recepcionados de maneira satisfatória, na medida do possível, pela diretora e pelas funcionárias, as quais permitiram que acessássemos os materiais, tanto na Secretaria do Colégio, quanto na Biblioteca e arquivo iconográfico.

No entanto, determinados documentos não estavam acessíveis, o que pode ser explicado pelo período delimitado na pesquisa ser antigo e alguns materiais terem sido extraviados em alguma das modificações que foram feitas no espaço da instituição, como mudança de sala, obras de melhoria etc., como ocorreu no sumiço dos exemplares da Revista Ecos Juvenis, o que impossibilitou a busca por outros materiais que contribuiriam com o trabalho, como livros e objetos utilizados na Escola Normal.

Nesse sentido, o estudo limitou-se a investigações dos documentos encontrados, o que diminuiu suas pretensões, no que tange ao esclarecimento do conjunto de práticas adotadas pelo Colégio e os possíveis usos dos materiais, tanto em momentos formais quanto informais.

Embora tenhamos percebido um esforço do Colégio em manter certa sistematização dos registros, podemos atribuir o não encontro de poucos deles a um fator comum. Afinal, essa dificuldade em acessar todo o aparato histórico das instituições é corriqueiro nas pesquisas desse âmbito, pois nem sempre é possível manter uma catalogação completa e organizada de todo o acervo, inclusive pela quantidade de pessoas que lidam com esses arquivos ao longo dos anos nos colégios.

Ao lado disso, no cotidiano escolar, sabemos que o tempo despendido para as tarefas é cada vez mais escasso, o que inviabiliza a disponibilização de um funcionário para auxiliar

nas buscas ou mesmo supervisionar o acesso aos arquivos quando há uma pesquisadora no local.

Em que pesem esses obstáculos no acesso aos dados da pesquisa, consideramos que foi possível identificar e discutir características e práticas da formação do Colégio no período delimitado. O maior desafio deu-se na análise do material empírico acessado, pois a teoria bourdieusiana nos ensina a perceber a relação entre todo e partes, de maneira relacional, lembrando que o espaço social é composto por agentes dotados de *habitus* formado por diferentes instâncias sociais, dentre as quais, está a escola.

A respeito do objetivo inicial e geral desta pesquisa, julgamos que a descrição das práticas identificadas no trabalho ajudou a compreender de que maneira a Escola, católica e privada, inculcou disposições que contribuíram na condição social das alunas e o tipo de ensinamento que era privilegiado em detrimento de tantos outros, o que nos levou a reconhecer seu propósito na formação de moças. Neste momento, apontamos algumas saídas para a discussão da problematização colocada à pesquisa.

Ao buscar pelo processo histórico de surgimento e desenvolvimento da Escola Normal no Brasil, identificamos, com base na bibliografia, que este foi repleto de alterações e descontinuidades, que explicam momentos de diferentes significados e valorização desse curso, haja vista as peculiaridades das condições sociais em cada período, bem como as particularidades regionais e locais, o que indica que não é possível generalizar a situação de cada realidade.

Quanto à participação da Igreja Católica na educação feminina, em linhas gerais, entendemos que a composição curricular e as diferentes marcas da educação católica feminina expressaram o direcionamento que a Igreja, aliada aos grupos dominantes, por meio da política ultramontana e, mais tarde, reacionária, conferiu para recristianização e recuperação de poder no âmbito político, cultural e social, diante das mudanças sociais ocorridas ao longo do curso da história brasileira.

Paralelo a isso, demonstra a formação refinada oferecida às mulheres com fins à ocupação de diferentes papéis na sociedade burguesa. É evidente que importa considerar que havia algumas diferenças entre instituições católicas, advindas de diferentes congregações, bem como entre ramos e segmentos da escolarização, mas o que elas têm em comum é a notoriedade social e o respeito que geralmente mantinham nas cidades onde foram instaladas.

Ao lado desses fatores, em cada período, estratégias específicas, constantemente vinculadas aos planos cultural e educacional, constituíram instrumentos de garantia ou recuperação de prestígio da Igreja Católica perante a sociedade brasileira. Imprimiram modos de ser e de pensar, tanto entre católicos quanto entre leigos, de maneira a conformar seus projetos de recuperação e manutenção de poder ou de valores mais conservadores, assim como oferecer uma educação perpassada por valores morais e religiosos nas instituições por ela dirigidas.

No tocante à feminização do magistério, compreendemos que o processo de estabelecimento da predominância de mulheres no magistério partiu de aspectos culturais e sociais específicos, com significados sociais para o ser mulher e ser professora, bem como a forma como era concebida a profissão, ligada ao sacerdócio, a abertura às mulheres ao âmbito público numa ocupação “adequada” ao gênero, a qual pudesse dar condições para cuidar da casa e dos filhos, a remuneração baixa e inadequada a “homens de família”, por sustentarem a casa, entre outras questões apontadas.

Constatamos também que as escolas confessionais católicas contribuíram para manter a formação “ideal” para as moças de famílias de diferentes frações das classes médias e das elites, já que veiculavam os princípios socialmente aceitos para a mulher. Mais do que uma formação docente, havia uma formação para as atividades do lar, as quais poderiam ampliar os horizontes de conquista de um bom casamento para as filhas dessas famílias.

Foi possível perceber que, embora a docência fosse exercida predominantemente por mulheres, nos casos das famílias mais abastadas, cursar a formação para o magistério significava mais um ornamento cultural do que uma profissionalização propriamente dita. Afinal, tratava-se de uma das poucas possibilidades de continuar os estudos primários naquela época.

Para além dos objetivos propostos, nossa proposta de investigação pretendeu identificar indícios da composição social do corpo discente da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora. Assim, a ideia de que grande parte das moças advinha de grupos sociais seletos de Campo Grande fora reforçada por meio dos dados referentes às famílias socialmente distintas, mas principalmente pelos endereços e profissões dos pais das alunas, informados nas matrículas.

Foi possível perceber que, embora a instituição tivesse um projeto para atendimento de alunas órfãs e pobres, predominava um grupo de moças que vinha de classes sociais

privilegiadas e, portanto, inferimos que buscavam no Colégio meios de contribuir com seus capitais escolar, cultural e social a fim de garantir ou elevar sua posição.

Na realidade da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, de alguma forma as alunas que custeavam anuidades e aquelas que recebiam bolsa integral ou parcial eram tratadas de maneira diferente. Nas imagens, fotografias da época, notam-se as diferenças nos uniformes, mais simples no caso das bolsistas, os serviços desempenhados por estas (como na imagem das alunas da Escola Doméstica na horta do Colégio) ao lado de relatos de ex-alunas que descreviam como era a rotina daquelas que deveriam prestar serviços ao Colégio em troca do auxílio.

Nos documentos não estão explícitas tais diferenças, porém as narrativas demonstram que o horário para acordar e iniciar os trabalhos deveria ser mais cedo no caso das alunas bolsistas para que não interferisse nas aulas. Algumas relatam que se sentiam preteridas em relação às filhas dos fazendeiros. (PENTEADO, 1996).

Nesse sentido, algumas respostas à nossa questão inicial podem ser levantadas: como a educação secundária no Curso Normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, no período de 1946 a 1961, desenvolveu práticas escolares, culturais e sociais que contribuiriam para criar disposições favoráveis ao *habitus* das classes privilegiadas e de gênero nas normalistas?

Entendemos que as práticas são resultado das relações entre o *habitus*, o campo em que se inserem e os capitais em trânsito. Por meio de práticas e bens, os agentes demonstram a posição social que ocupam. No caso do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e sua Escola Normal, determinadas maneiras de organizar e transmitir saberes, além da seleção dos mesmos, ajudaram a compor a formação socialmente desejada para moças das elites.

De acordo com o levantamento dos estudos empreendidos nesse âmbito, os colégios confessionais católicos fizeram parte de um atrativo espaço de formação para moças das classes mais abastadas, pois veiculavam os saberes socialmente aceitos para seu gênero e classe, transmitindo valores e preceitos religiosos e morais, ao lado da formação cultural almejada.

No que diz respeito às práticas escolares, ao compararmos os estudos da Escola Normal privada com o que geralmente era oferecido pelas Escolas Normais oficiais, as quais seguiam as orientações legais, havia contrastes. No caso da primeira, quando ainda era denominada Escola Normal Dom Bosco, com a ajuda do trabalho de Araújo (1997), notamos

que o currículo era mais extenso do que da Escola Normal Joaquim Murtinho naquela época (1931 a 1940).

Na primeira série, a ENDB tem três disciplinas a mais; na segunda, terceira e quarta, duas a mais (até 1938, quando se passa a oferecer o mesmo número na terceira e uma a menos na quarta). De fato, o número de cadeiras não é suficiente para afirmar que uma formação seja mais prestigiosa do que outra, mas pode ser um dos indicativos de que a Escola Normal privada oferecia mais condições de satisfazer às expectativas de uma parcela socialmente privilegiada da população da cidade.

Em período posterior, quando já funcionava a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, o acréscimo de cadeiras literárias (Francês e Inglês) em relação ao previsto na Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) expressou a valorização de conteúdos que pudessem ornamentar culturalmente as alunas daquele Colégio.

Além das constantes cobranças nessas disciplinas pelos saberes ancorados em exercícios de tradução e composição, havia a participação das alunas no Grêmio Literário do Colégio, no qual o objetivo era o contato com atividades literárias. O Grêmio incentivava a composição das alunas para publicação na **Revista Ecos Juvenis**, a qual reunia diferentes tipologias textuais e era divulgado no estado, assim como estimulava e organizava a participação das alunas nas festividades e eventos em comemoração a datas relevantes no Colégio ou nas ruas.

Eram cantos, poesias, apresentações teatrais, danças, ocasiões em que era possível mostrar os bons frutos das investidas educacionais à sociedade campo-grandense, costume considerado comum entre as escolas católicas, segundo Azzi (2008). As ex-alunas expressaram nos relatos que havia um grande incentivo por parte das Irmãs para que elas tivessem contato frequente com a leitura também na biblioteca do Colégio, o que complementava a formação literária que recebiam.

Todo esse aparato institucional e pedagógico contribuía para criar disposições culturais e a compor o *habitus* escolar, numa formação que ultrapassava os limites de estudos para a docência, o que conferia prestígio.

A formação cultural estava intimamente ligada à instrução religiosa e moral, importantes componentes da proposta desse Colégio e de outras tantas instituições católicas. Conforme destaca Azzi (2008), Maria era o protótipo do ideal de mulher, pura, recatada, virgem, que deveria ser seguido e apreciado pelas alunas. Nos relatos das alunas do Colégio,

notamos o reconhecimento de que conhecimentos humanísticos e religiosos fizeram parte importante de sua formação, representação que expressa o valor que estes tinham nos estudos do curso.

Os conhecimentos relacionados ao matrimônio e à maternidade tinham lugar cativo na educação, o que pode ser explicado pelos preceitos católicos pregados, cujo destino esperado para a mulher seria de esposa e mãe, vocações “inerentes à condição feminina”. Havia informações a respeito daqueles temas, aulas de trabalhos manuais, enfim, ensinamentos que pudessem conferir status de “bons partidos” àquelas moças. Por conseguinte, os contatos ali obtidos poderiam render alianças matrimoniais, como as aproximações dos alunos do Colégio Dom Bosco às alunas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora durante serenatas, em eventos e festividades.

As premiações às alunas eram outra forma de ensinar às alunas que a disciplina e o bom comportamento poderiam render bons frutos à sua condição, o que poderia instigá-las a agir de maneira correta e adequada aos preceitos morais e valorativos do Colégio.

Os uniformes eram signos visíveis de moças bem arrumadas e comportadas que demarcavam as distâncias sociais e transmitiam a impressão de um modo nobiliário de se vestir. Havia também lições sobre hábitos e atitudes, um conjunto de preceitos morais e comportamentais que eram continuamente lembrados às alunas, isto é, faziam parte daqueles saberes que eram cobrados nos momentos supostamente informais, como nas refeições, ao lado das aulas de Civilidade, nas quais se conferia ênfase aos modos de se relacionar socialmente.

Destarte, acreditamos que o prestígio perante a sociedade campo-grandense que o Colégio havia conquistado desde sua instalação na cidade, em 1926, e que era continuamente representado nas Crônicas escritas pelas Irmãs, buscava ser mantido por meio de suas práticas escolares, culturais e sociais, principalmente naquelas que eram visivelmente expostas à sociedade, como nos eventos, apresentação pública das alunas e nos uniformes.

Diante dessas considerações, percebemos que ficaram lacunas que podem servir de ponto de partida para outras pesquisas, tais como: seria interessante abordar e aprofundar os fundamentos e princípios salesianos adotados pelo Colégio, os quais poderiam ajudar a compreender quais os ensinamentos correspondem àquela proposta ou dela afastam-se.

Uma análise do corpo docente que efetivamente trabalhou no Normal naquela época, sua formação, sua relação com a Igreja ou não relação, isto é, que parcela era leiga e que

parcela deste era religiosa, além do possível capital simbólico que tinham perante a sociedade campo-grandense, poderia contribuir com o delineamento da condição de prestígio daquele curso.

O mobiliário e os materiais utilizados em aula poderiam servir a uma inquirição da cultura material e da expressão de valores presentes em sua proposta. Além disso, a arquitetura do Colégio é outro componente significativo e expressivo a ser estudado, o qual se constitui no signo visível da concepção de saber e de poder de uma instituição, visto que “[...] cada elemento materializa concepções, opções, valores, preocupações humanas.” (NOSELLA; BUFFA, 2002).

Para ajudar na compreensão do perfil socioeconômico das ex-alunas naquela época e em período posterior à conclusão do Normal, ficaria interessante indagar a trajetória profissional ou pessoal seguida por elas, além dos contatos mantidos entre o grupo de ex-alunas e o tipo de relação então constituída após o término do curso.

Tendo em vista todas essas observações, finalizamos este estudo, com a compreensão de que as relações entre o prestígio conquistado pelo Colégio e a composição social discente sejam assimiladas pelas formas como a instituição apresenta-se ao público, pelos valores cobrados na anuidade e pelas práticas que a instituição se dispôs a oferecer às alunas. Com efeito, sabemos que não é possível homogeneizar o perfil socioeconômico das alunas do Colégio e nem a distinção cultural que obtiveram por meio da escola, todavia notamos que o público atendido, o tipo de formação a ele destinado e a proposta geral de educação, com finalidades relacionadas a uma classe e gênero específicos, compõem práticas escolares, culturais e sociais de prestígio.

## REFERÊNCIAS

- ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Escola normal, o instituto de educação e a universidade. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. 2008, Sergipe. **Anais eletrônicos...** Sergipe: UFSE, 2008. Disponível em: < <http://bit.ly/PocijN>>. Acesso em: 23 out. 2012.
- AGUIAR, Andrea Moura de Souza. **O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas**. 2007. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/IA9ZEr>>. Acesso em: 24 abr. 2013.
- ALMEIDA, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. **A escola dos dirigentes paulistas**. 1999. Tese (Doutorado)-Doutorado em educação: Universidade Estadual de Campinas. 1999.
- ALVES, Cláudia. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI Jr, Décio. **Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11 ed. São Paulo: Cortez. 2009. p. 39-57.
- AQUINO, Luciene Chaves de. **De escola normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950-1967): configurações, limites e possibilidades de formação docente**. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2007.
- AQUINO, Luciene Chaves de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. De escola normal de natal a instituto de educação presidente Kennedy (1908 - 1965): a trajetória de uma Instituição de referência na formação de professoras no estado do Rio Grande do Norte – um lugar generificado. In: VI Congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação, 7., 2006, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: EDUFU, 2006. Disponível em: < <http://bit.ly/QmDSbN> >. Acesso em: 16 out. 2012.
- ARAÚJO, Carla B. Zandavalli Maluf de. **O ensino de didática, na década de trinta, no sul de Mato Grosso: ordem e controle?** 1997. 212 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 1997.
- ARDUINI, Guilherme Ramalho. Em busca da Idade Nova: Alceu Amoroso Lima e seu projeto de organização social (1928-1937). In: Simpósio Nacional de História, 25., 2009,

Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

AZZI, Riolando. **As filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: Cem anos de história.** 3º volume. A expansão do Instituto (1942-1967). São Paulo: Salesiana, 2003.

AZZI, Riolando. **Igreja Católica na formação da sociedade brasileira.** Aparecida: Santuário, 2008.

BALBINO, Antônio Gilberto. **Uma cidade, uma escola, muitas histórias: o Instituto Santa Dorotéia de Pouso Alegre - MG (1911-1976).** 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco. Itatiba. 2008.

BANDUCCI, Delma Monteiro; ALBERTINI, Maria Monteiro; MONTEIRO, Haydée. **No tempo do Auxiliadora.** Campo Grande na década de 1950. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2006.

BELÉNS, Jussara Natália M.; MELO, Guáira M. C. de; AMORIM, Judite Maria de. **De esposa à professora: a representação do curso do Magistério para as moças pobres e moças da elite, nos Anos 70, em Campina Grande-PB.** In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. 2008, Sergipe. **Anais eletrônicos...** Sergipe: UFSE, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/U3VaRe>>. Acesso em: 16 out. 2012.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antonio Maia da (Org.). **Campo Grande: 100 anos de construção.** Campo Grande: Matriz, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Conclusão. Classes e classificações. In: BOURDIEU, P. **A distinção: a crítica social do julgamento.** 2 ed. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 434-447.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia.** Tradução Paulo Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **Pierre Bourdieu.** Escritos de educação. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. O espaço social e suas transformações. In: BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** 9. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2008b.

BRANDÃO, Zaia. A produção das elites escolares. **Boletim Soced**, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/JDfQ9D>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n.83, ago 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a11v2483.pdf> >. Acesso em: 29 jul. 2012.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530**, de 2 de Janeiro de 1946. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

BRAZIL, Maria do Carmo; MANCINI, Ana Paula Gomes. História das instituições formadoras de professores na fronteira Brasil-Paraguai. O caso de Dourados, Mato Grosso (Uno) 1940-1970. **Revista Educação, teoria e prática**, Rio Claro, v. 15, n.1, p. 1-26, jan./abr. 2012.

CABRAL, Paulo Eduardo. Formação étnica e demográfica. In: CUNHA, Francisco Antonio Maia da (Org.). **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz, 1999.

CANTUARIA, Adriana Lech. **A escola pública e a competência escolar: o caso do colégio Culto à Ciência de Campinas**. 2000. 86 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2000.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Mães educadoras e profissionais: educação feminina em Teresina na primeira metade do século XX. **Revista Outros Tempos**, v. 7, n. 10, dez. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/WzbAAi>>. Acesso em: 16 out. 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação: considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Instrumento Revista de Estudos e Pesquisas em Educação: Juiz de Fora**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/11MVYIx>>. Acesso em: 25 out. 2012.

CATANI, Antonio David; KIELING, Francisco dos Santos. A escolarização das classes abastadas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, jun./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n18/n18a09.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.2, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a12.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo. n. 81. p. 33-44. Maio 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M; SILVA, Tânia Mara T. da. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DIAS, Marcia Hilsdorf. **Professores da Escola Normal de São Paulo**. Campinas: Alínea, 2013.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALMEIDA, Jane Soares de Almeida. Quem tem saudade da Escola Normal? **Eccos**, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/PnOVXB>>. Acesso em 23 out. 2012.

EBNER, Iris de Almeida Rezende. Estrutura física de Campo Grande. In: EBNER, Iris de Almeida Rezende. **A cidade e seus vazios: investigação e proposta para os vazios urbanos de Campo Grande**. Campo Grande: UFMS, 1994.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUCKNER, Cleusa Maria. **Magistério e Casamento: memória e formação no Colégio de Educação Familiar do Paraná (1953-1986)**. Curitiba, 2000. 152f. Dissertação (Mestrado)-Mestrado em Educação: Universidade Federal do Paraná. 2000.

FURTADO, A. C. **Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto - SP (1944-1964)**. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. A escola normal secundária em Maringá: um importante espaço para formação de professores nas décadas de 1950 a 1970. **Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, v. 15, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/OZ1N53>>. Acesso em: 23 out. 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**. n. 1. jan/jun 2001.

KULESZA, Wojciech Andrzej. O currículo da escola normal: feito e tendências. In: VI Congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do

ensino de História da Educação, 7., 2006, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: EDUFU, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/WFYIzE>>. Acesso em: 23 out. 2012.

LANI, Margarete Dibo Nacer. Sírios. In: CUNHA, Francisco Antonio Maia da (Org.). **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz, 1999.

LEONARDI, P. **Puríssimo Coração: um colégio de elite em Rio Claro**. 2002. 222 f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2002.

MACHADO, Paulo Coelho. **Pelas ruas de Campo Grande**. 2. ed. Campo Grande, MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2008.

MAGALHÃES, Justino. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MANCINI, Ana Paula Gomes; OLIVEIRA, Magda Sarat; SILVA, Paula Nudmila de Oliveira. Entre história e memória: normalistas do instituto educacional de dourados: 1959-1969. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 1, jan./jul. 2007.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina (1859-1919)**. Uma face do conservadorismo. 2 ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2008.

MATO GROSSO, **Decreto-lei nº 834**, 31 de janeiro de 1947. Diário Oficial, Campo Grande.

MATO GROSSO, **Decreto-lei nº 96**, 10 de setembro de 1931. Equiparação da Escola Normal Dom Bosco às Escolas oficiais do estado. 10 de setembro de 1931.

MATO GROSSO. **Decreto Estadual nº 227**, 6 de fevereiro de 1946. Diário Oficial, Cuiabá do Estado de Mato Grosso, República dos Estados Unidos do Brasil, 29 de abril de 1946. Arquivo Histórico de Mato Grosso.

MATO GROSSO. **Decreto-lei nº 555**, 31 de Outubro de 1958. Arquivo Histórico de Mato Grosso, fl 87-88. Arquivo Histórico de Mato Grosso.

MATO GROSSO. **Decreto-lei nº 590**, 31 de Dezembro de 1948. Diário Oficial, Cuiabá do Estado de Mato Grosso, República dos Estados Unidos do Brasil, 7 de janeiro de 1940, ANO LVIII, p. 10551. Arquivo Histórico de Mato Grosso.

METELLO, Eduardo Machado. A cidade e o boi. In: CUNHA, Francisco Antonio Maia da (Org.). **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11 ed. São Paulo: Cortez. 2009. p. 7-37.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater: A Antiga Escola Normal de São Carlos**. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de. **Diga-me com quem andas e te direi quem és: a escolha da escola como estratégia de distinção**. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/ISZSZA>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. O projeto romanizador no final do século XIX: a expansão das instituições escolares confessionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, dez. 2010.

OLIVEIRA; Lúcia Helena M. M.; GATTI JÚNIOR, Décio. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**, v. 1. n. 1, jan./dez. 2002.

PENTEADO, Yara. **Auxiliadora setenta anos**. Campo Grande: Ruy Barbosa, 1996.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. In: VII Congresso Brasileiro de história da educação, 1, 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Editora UFMT, 2013.

PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI Jr, Décio. **Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RAMPI, Dorcelina de Fátima. **A formação de professores da escola normal do Colégio de Santa Inês: A educação salesiana no Brasil inserida na pedagogia católica (1927 - 1937)**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

RESENDE, Melina Brasil Silva. **O curso normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus Araguari-MG 1930-1947**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2006.

RODRIGUEZ, Margarita Victória et al. A implantação e expansão da escola normal no sul do Mato Grosso (1930-1970). VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, 2013. Cuiabá. **Anais...**, Cuiabá, 2013.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. História das políticas de formação de professores: a escola normal no sul do estado de Mato Grosso (1930-1950). VII Jornada do HISTEDBR, 2007. Campinas. **Anais...**, Campinas, 2007.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de História da Escola Normal no Estado de Mato Grosso: implantação e consolidação no sul do estado. In:

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas: Alínea, 2008.

ROZETTI, Izabel. **Colégio Imaculada Conceição: a história do curso normal** (Tupaciguara - MG, 1961 - 1977). 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2010.

SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquíria Miranda. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/1bhS5RA>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

SANTOS, Tatiana Cavanha. **Formação inicial docente: a escola normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus** (1946 - 1971). 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHAFFRATH, M. dos A.S. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. In: Reunião Anual da Anped, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.PDF>>. Acesso em 5 jul. 2013.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. **Anais do I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, Faculdade de Artes do Paraná–FAP, Curitiba**, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/17VGnKP>>. Acesso em: 1 out. 2013.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. In: Reunião Anual da Anped, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt12/t124.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

SILVA, Michelle Pereira; FILHO, Geraldo Inácio. A mulher, o público e o privado: a articulação necessária para a profissionalização feminina do magistério primário. In: Seminário nacional de estudos e pesquisas história, sociedade e educação no Brasil, 6., 2003, Sergipe. **Anais...** Sergipe: HISTEDBR, 2003.

SIQUEIRA, Vilma da Silva. **Mulher: entre o lar e o status de professora - uma questão de educação**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em história social das relações políticas, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2008.

SOUZA, Antonio Barbosa de. **Laucídio Coelho**. Um homem à frente de seu tempo. 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 9, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/11rotwm>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima. Entre as ciências e as letras: a consolidação do currículo científico no ensino secundário (1950-1971). In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI Jr, Décio. **Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SOUZA, Rosilenny dos Santos. **O ensino secundário em Corumbá, sul do estado de Mato Grosso: o Ginásio Maria Leite (1918-1937)**. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2010.

STEPHANOU, Maria. Ser e viver como mulher moderna: educação feminina segundo manuais de etiqueta dos anos 40 a 60 do século XX. In: VI Congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação, 7., 2006, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: EDUFU, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/14JNaoT>>. Acesso em: 31 maio. 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago.2000.

TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. Alceu Amoroso Lima (1893-1983) e a reação católica ao manifesto dos pioneiros. X Jornada do Histedbr, 2011, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos...** Vitória da Conquista: UESB. Disponível em: <<http://bit.ly/17VGExq>>. Acesso em 26 out. 2013.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros; MARTINS, Carlos Junior. O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e a Revista Ecos Juvenis: educação e imprensa feminina no sertão mato-grossense (1937-1945). **Revista Ensaios**, v. 2, n. 4, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. República e educação no Brasil. In: VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática. 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. In: VIDAL; Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos: Tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2001. p. 205-224.

VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2012.

XAVIER, Alice Pereira. **Jovens elites escolares: uma análise sociológica dos hábitos de leitura**. 2009. 185 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

**Fontes primárias**

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Alunas premiadas no ano de 1949.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Atas de solenidade de colação de grau normalistas (1953; 1955; 1956; 1958).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Correspondência da direção da escola (1950).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Correspondência da direção da escola ao Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM). 10 de maio de 1961..

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Crônicas (1926-1959).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Cópia do Decreto n. 227 de 6 fev 1946.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Decreto-Lei n. 834 de 31 de jan 1947.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Extrato dos Estatutos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Horário da Escola Normal 1950.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Livro Atas e Relatórios do Grêmio Literário do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Livro de Matrículas 2º grau - Normal (1960-1965).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Livro de matrículas do curso normal (1947-1959).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Livro de matrículas internato (1947-1953).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Livro de matrículas internato (1954-1955).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Livro de resultados finais do 2º grau (1947-1972).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Pontos para a primeira prova parcial (1949).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Pontos para a segunda prova parcial (1949).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Programas Normal CNSA. 1959.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Programa de Religião. 1950.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Relação de alunas bolsistas. 9 de maio de 1961.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Registros de Diplomas – curso normal (1933-1958).

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Requerimento da direção do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora ao Interventor Federal de Mato Grosso. 1931.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Requerimento das alunas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora ao Interventor Federal de Mato Grosso. 8 de outubro de 1931.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Tabela de preços do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

COLÉGIO Nossa Senhora Auxiliadora. Trabalhos.

## APÊNDICES

**ANEXOS**