

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O SAGRADO E O PROFANO NA CULTURA ESCOLAR
- DIMENSÕES DA MODERNIDADE BRASILEIRA -**

MARCO ANTONIO PRATTA

**CAMPINAS – SÃO PAULO
2005**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O SAGRADO E O PROFANO NA CULTURA ESCOLAR
- DIMENSÕES DA MODERNIDADE BRASILEIRA -**

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Área de Concentração de História, Filosofia e Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Professor Doutor Sérgio Eduardo Montes Castanho.

**CAMPINAS – SÃO PAULO
2005**

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

P888m	Pratta, Marco Antonio O sagrado e o profano na cultura escolar : dimensões da modernidade brasileira / Marco Antonio Pratta. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador : Sérgio Eduardo Montes Castanho. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Estado. 2. Igreja. 3. Escolas. 4. Identidade. 5. Conduta. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-87-BFE

Keywords: State; Church; Schools, Identity; Social behavior

Área de concentração: Educação, Sociedade Política e Cultura

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho;
Profa. Dra. Maria Alice Nassif de Mesquita;
Profa. Dra. Mria Elizabete Sampaio Prado Xavier;
Prof. Dr. Paulino José Orso;
Prof. Dr. José Luiz Sanfelice

Data da defesa: 24/02/2005

Penso que sem cair no ceticismo vulgar ou se adaptar a uma cômoda 'hipocrisia', no sentido em que se emprega o adágio segundo o qual 'a hipocrisia é uma homenagem prestada à virtude', pode-se encontrar uma serenidade mesmo no desencadear das mais absurdas contradições e sob a pressão da mais implacável necessidade, se se consegue pensar 'historicamente', 'dialecticamente', e a identificar com sobriedade intelectual o próprio dever, ou uma missão própria, definida e bem limitada.

Gramsci, Cartas do Cárcere, 07/03/1932.

Para Elisângela e Mariana.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, seus funcionários e professores, principalmente aqueles com os quais convivi durante a realização das disciplinas, professor doutor José Luis Sanfelice e professora doutora Ediógenes Aragão Santos.

Ao meu orientador, professor doutor Sérgio Eduardo Montes Castanho, pela confiança e pela dedicação ao longo desses quatro anos.

À professora doutora Maria Alice Nassif de Mesquita, minha orientadora no Mestrado, que me deu a honra de participar também na realização do Doutorado.

À professora doutora Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, pela generosidade das contribuições quando da realização da banca de qualificação.

Aos colegas de turma, alguns dos quais nunca mais encontrei, cuja amizade, incentivo e experiência profissional compartilhadas foram muito significativas.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio.

SUMÁRIO

RESUMO.....	IV
SUMMARY.....	VI
INTRODUÇÃO.....	1
Objetivos.....	2
Procedimentos.....	6
Estruturação.....	9
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO E CATOLICISMO NA MODERNIDADE BRASILEIRA:	
mediações entre o popular e o erudito.....	13
1.1 Reforma e Contra-Reforma.....	18
1.2 Freiras educadoras: de similares de meretriz para modelos de uma nova sociedade.....	42
1.3 Expansão escolar do catolicismo romanizado.....	62
CAPÍTULO 2	
EXPANSÃO ESCOLAR NA MODERNIDADE BRASILEIRA:	
a construção de novos modelos e de novas imagens.....	87
2.1 Internato e externato.....	91
2.2 Professores da República: novos modelos em uma velha realidade.....	111
2.3 A Escola Nova: projeto de modernidade conservadora.....	126
CAPÍTULO 3	
A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NO MUNDO GLOBALIZADO:	
novas intersecções entre o sagrado e o profano.....	138
3.1 Capitalismo, Estado e escola no Brasil.....	142
3.2 Neoliberalismo e educação.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
BIBLIOGRAFIA.....	165
Fontes documentais impressas.....	165
Fontes documentais manuscritas.....	167
Arquivos consultados.....	168
Dissertações, teses, artigos de periódicos e comunicações de congressos.....	169
Livros.....	173

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1 – Irmãs de São José de Chambéry no Brasil.....	72
Tabela 2 – “Encino privado-quadro dos estabelecimentos de ensino particular da Província em 1889”	75
Tabela 3 – Escolas católicas no Estado de São Paulo em 1915.....	78
Tabela 4 – Dados Estatísticos do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora.....	79
Tabela 5 – Ensino Superior no Brasil – Graduação.....	150

RESUMO

Desde o início da Idade Moderna a instituição escolar passou a desempenhar uma função essencial na sociedade ocidental. Tal fato ocorreu em razão do acesso ao conhecimento ser compreendido como um instrumento de ascensão social, bem como pelo fato da escola ser utilizada como um canal de formação da identidade nacional. À medida que os Estados nacionais se consolidavam e se fortaleciam, a escola também se afirmava como o local privilegiado para a difusão da língua e da cultura nacionais, uniformizando regionalismos, padronizando hábitos e difundindo comportamentos sociais. Paralelamente, a Igreja Católica também enfrentava uma nova situação. O desenvolvimento protestante, inclusive com a sua predominância em muitas regiões européias, aumentou as tensões religiosas, ao mesmo tempo em que o crescente laicismo diminuiu o poder e a influência das instituições religiosas, obrigando a cúpula católica a um redimensionamento dos seus interesses e metas. As atividades educativas em colégios passaram a ser estimuladas e privilegiadas, cujos objetivos estavam voltados para a formação de novas elites afinadas com o pensamento eclesiástico, bem como a disseminação de novas práticas de devoção religiosas e novas manifestações coletivas de fé. O controle sobre as massas passou a ser uma preocupação constante, tanto dos Estados como das Igrejas.

No Brasil, a formação do Estado nacional, a partir do início do século XIX, ocorreu através de uma fusão entre os preceitos do liberalismo europeu e o ideário de estratos dirigentes que dependiam fundamentalmente do latifúndio monocultor e do trabalho escravo. Com essa contradição básica, a sociedade brasileira foi se desenvolvendo ora assimilando, ora modificando ou adaptando as pressões externas com as suas especificidades econômicas e sociais. Esse projeto conservador de sociedade foi, gradativamente, acirrando a exclusão social da maioria, aniquilando, inviabilizando ou modificando substancialmente os movimentos populares por melhores condições de vida. Na lenta transição do trabalho escravo para o assalariado, da realidade agrária para a urbano-industrial, entre o final do século XIX e o XX, essas contradições foram intensificadas ao máximo: o Estado oligárquico da I República, o populismo nacional-desenvolvimentista e o modelo de internacionalização econômica criaram uma nação cada vez mais desigual, injusta e autoritária, na qual os breves períodos de democratização

conviveram e convivem com longos decênios de ditaduras oficiais e oficiosas, escancaradas e camufladas.

A Igreja Católica, em muitos momentos, foi signatária desse estado de coisas. O seu projeto universal de construção de uma nova identidade em um mundo laicizado gerou, no Brasil, um conjunto de valores, normas, padrões e condutas que modelou e, de certa forma, ainda modela uma concepção profundamente fatalista do cotidiano, na qual o destino individual, a realização profissional e o acesso a uma melhor condição de vida dependem, exclusivamente, de um conjunto de forças sobrenaturais alheias à objetividade material da realidade cotidiana. Na atividade docente, em especial, a recente expansão e consolidação do projeto neoliberal de educação no país criou uma espécie de condição aparentemente imutável para o magistério: os profissionais da educação são todos missionários, semeadores no deserto, cidadãos e cidadãos abnegados que, independentemente das políticas públicas, da remuneração e das organizações de classe estão dispostos a ensinar, mesmo sabendo que a satisfação e o reconhecimento social por essa atividade são praticamente apenas objetos de recompensa moral. Gestores, gerentes, modelos de qualidade total, multiplicadores, facilitadores do conhecimento: novos termos requeitados de um ideal profissional que, na realidade brasileira, começou a ser gerado na Contra-Reforma, talvez atingindo no neoliberalismo o seu grau máximo de sofisticação.

SUMMARY

Since the beginning of Modern Age the school institution passed to pawn an essential function in the occidental society. This Fact occurred because of the access to the knowledge to be understood as an instrument for social ascension, such by the fact of the school to be a channel of development. While the National States consolidated and became strong, the school also affirmed like a privileged place for the diffusion of the national language and culture, equalizing regionalisms, standardizing habits and diffusing social behavior. Parallely, the Catholic Church also faced a new situation. The protestant development, include with its predominance in many Europe regions, increased the religious tensions, at the same time in that crescent laicism decreased the power and the influence of the religious institutions, compelling the catholic dome to a different dimension of its interests and goals. The educative activities in schools passed to be stimulated and privileged, whose objectives were revolved to the formation of new elites with the ecclesiastic thoughts, like the dissemination of new practitioners of religious devotion and new faith collective manifestation. The control about the masses passed to be a constant worried, as from the states as from the churches.

In Brazil, the formation of the National State, since the beginning of 19th century, occurred beyond a fusion between the precept of Europe liberarism and the characteristics of directing stratum that depended fundamentally from the monofollower latifundium and from the slave work. With this basic contradiction, the brazilian society was development now assimilating, now modifying or adapting the external pressures with its economic and social specified. This conservative project of society was, gradually, increasing the social exclusion of the most, annihilating, unviably or modifying substancially the popular movement by better conditions of life. In the slow transition of slave from the pay-roll work, from the agrarian reality to a urban-industry, between the end of 19th an 20th century, these contradictions were intensified to maxim: the oligarchical state from 1st Republic, the national development populism and the economic internationalization model created a nation each time more unequal, unjust and authoritarian, in what the brief periods of democratization, lived and live together with long decades of officials and unofficials, fling opened and camouflages dictatorship.

The Catholic Church, in many moments, was signatory from this state of things. Its building universal project of a new identity in a lay world, caused, in Brazil, a value conjoint, norms, standards and conducts that modeled and still model a very deep deadly conception from quotidian, whose individual destiny, the professional realization and the access to a better condition of life depend, exclusively, of a conjoint of sobrenatural powers out of the material objectivity from the quotidian reality. In teaching activity, in special, the expansion and consolidation recents, from the education newliberal project in the country, created a kind of immutable condition for professorship: the education professionals are all missionaries, sowers in desert, citizens unselfish that, independent from the public politicals, from the remuneration and the organizations of classes are disposed to teach, even so the satisfaction and social recognizing, by this activity, are just objectives of moral reward. Administrators, managers, models of total quality, propagaters, easy makers of knowledge: new heated terms of a professional ideal that, in Brazilian reality, started being created in the Contra-Reform, maybe reaching in newliberalism its maxim degree of sophistication.

INTRODUÇÃO

“A mulher é um assunto de difícil compreensão”

(HUME, D. apud Gay, 1988, 129).

Na antiga mitologia romana existia um personagem, um deus, chamado Jano (Iannus). Ele era o guardião do universo, “o abridor e o fechador das portas, olhando para dentro e para fora” (Kury, 2001, 220). Normalmente ele era representado, através da escultura, como um ser com duas faces, *bifrons* como chamavam os latinos, uma olhando para a frente e outra olhando para trás. Ele era o conhecedor do passado e o adivinho do futuro. Do seu nome surgiu o primeiro mês do ano, *iannarius*, uma vez que Jano era o protetor das primeiras horas de vida de uma pessoa, da primeira hora do dia e dos primeiros dias do ano. Jano era o guardião do tempo. O passado é uma dimensão permanente da consciência humana. O que legitima e explica o presente é o passado, entendido como um processo de tornar-se presente (Hobsbawm, 1998), como um jogo de forças em constante conflito. Essas forças são contraditórias, pois cada grupo, cada camada social, cada classe busca a execução dos seus interesses e a efetuação dos seus objetivos. Na sociedade contemporânea, as características do mundo globalizado, em toda a sua complexidade, fizeram e fazem com que os interesses coletivos sejam perdidos em meio a um consumismo exacerbado e a um processo de homogeneização cultural que, contraditoriamente, anula o indivíduo à medida que mais o enfatiza. Talvez em época alguma da história o ser humano tenha sido tão valorizado em seu corpo, em suas potencialidades de transformação material do mundo e em sua riqueza cultural; entretanto, em período algum também o homem tenha sentido, em tal profundidade, a perda do seu próprio sentido.

Tal como Jano, é necessário olhar para frente e para trás, para o passado e para o futuro. O presente está em processo de formação. O presente é o passado que está em processo de efetivação. A história é, acima de tudo, o sentido da mudança, das rupturas, das forças em constante tensão pela manutenção e pela mudança. O papel do historiador é perceber esses momentos de ruptura, a força das mudanças sociais enquanto fatores de transformação da realidade. Nesse processo contínuo de mudanças e de permanências, as sociedades humanas constroem representações a respeito do que está ocorrendo,

representações essas que estão presentes nas manifestações musicais, literárias, religiosas, bem como em construções, na estatuária, na organização social e nos projetos de dimensão coletiva. As sociedades humanas constroem modelos. É necessário conhecer esses modelos, o processo de construção dos mesmos e as suas rupturas. “O desafio do historiador está, pois, em conhecer e revelar o complexo continuidade-mudança – o processo de transição – a persistência e a mudança” (Lapa, 1981, 52). Um trabalho em história da educação deve reconhecer esses modelos, essas representações, as suas origens, continuidades e descontinuidades nas tentativas de homogeneização cultural através das diferentes formas de ensino. No caso específico desse trabalho, tentou-se perceber e revelar essas continuidades e descontinuidades na educação escolarizada.

OBJETIVOS

Essa pesquisa apresentou como motivação inicial mais geral a percepção da convergência de interesses entre a Igreja Católica e o Estado republicano brasileiro na transição do escravismo para a implantação do trabalho livre assalariado no país, transição essa que produziu profundas modificações no universo escolar nacional. Esse processo poderia ser situado entre 1850, quando o desenvolvimento cafeeiro no Centro-sul influenciou na ruptura da antiga estratificação social herdada da economia colonial, e 1930, quando ocorre o início da reacomodação e reorganização de forças na estrutura política republicana. Entretanto, cronologicamente esse processo foi muito mais abrangente. Desde o século XVIII, na Europa, o choque entre o liberalismo econômico e político, o centralismo da maioria dos Estados e os interesses corporativos da Igreja Católica produziu alterações significativas. Em algumas nações, o pacto entre as elites dirigentes proporcionou uma transição sem grandes convulsões sociais, o que acabou gerando um regime de trabalho industrial brutal, com a degradação completa das condições de vida da maioria da população. Em outras, as resistências a quaisquer mudanças por parte de estratos privilegiados produziu um período de extremas convulsões sociais. Por outro lado, até os dias atuais, em alguns países, o embate entre as funções do Estado, as pressões dos estratos sociais dirigentes pelo seu controle e os interesses do grande capital monopolista gera

muitas tensões e rupturas. Dessa forma, entender essas rupturas é analisar um processo muito mais antigo que a sua ocorrência propriamente dita.

A Igreja Católica, desde o início da Contra-Reforma, no século XVI, travava uma luta renhida com a modernidade, conflito esse que tomou uma linha definitiva com a chamada espiritualidade francesa do século XVII (Camello, 1986; Châtellier, 1994; Nunes, 1981). O afastamento do fiel em relação ao mundo, considerado tão permissivo e decadente em seus valores morais, era uma condição imprescindível para a salvação das almas, segundo essa interpretação. Desenvolveu-se assim um conjunto de práticas de devoção privadas, de rituais e de cerimônias coletivas que enalteciam a luta isolada da Igreja em relação aos desvios da modernidade. Esse isolamento, na verdade, era muito relativo. A instituição religiosa católica foi interiorizando práticas e conceitos liberais que não se chocavam com a sua doutrina, ao mesmo tempo em que muitas práticas e atitudes consideradas opostas e inegociáveis foram cristianizadas em parte. Em um mundo cada vez mais competitivo, com os protestantes se expandindo de um lado e os Estados nacionais, de outro, entrando em espaços antes restritos aos religiosos, a Igreja Católica precisava se afirmar em um mundo em constante mudança. Era necessário consolidar-se institucionalmente, o que pressupunha uma expansão patrimonial, preparando assim novos quadros para a realidade em transformação. No século XIX já estava definido, para a cúpula eclesiástica, o rumo para os novos séculos: a educação escolarizada seria um campo de atuação privilegiado pela Igreja Católica, ao mesmo tempo em que o cristianismo era apresentado como uma alternativa moderada viável aos excessos e aos problemas sociais tanto do capitalismo liberal como do socialismo. Era o catolicismo romanizado (Hoonart, 1979) que estava sendo gerado, ou como preferem chamá-lo outros, o ultramontanismo reacionário (Manoel, 1996).

Os objetivos mais gerais do trabalho estão centralizados nas representações culturais que esse processo, violento e tenso, produziu nas instituições escolares brasileiras. No Brasil, a modernidade conservadora que se instalou a partir do século XIX, mais precisamente a partir da sua segunda metade, permitiu uma nova aliança com a instituição católica. A manutenção da economia monopolista e latifundiária garantiu a perpetuação do poder das elites regionais, agora organizadas em torno dos governos estaduais. Os estratos urbanos, ainda minoritários, viam no crescimento das cidades e no aumento da oferta de

comércio algumas possibilidades de ascensão social. A mentalidade escravocrata, apesar da abolição formal, era e é muito forte. A Igreja, com os seus estratos romanizados, era uma colaboradora na formação de um novo cidadão, o cidadão pretendido pela República: cordato, ordeiro, trabalhador e católico. Como a maioria da população era católica a princípio, essa deveria ser a matriz religiosa desse novo povo supostamente em gestação (Cury, 1986). A convergência de interesses entre Estado e Igreja, no Brasil, aproximou muito duas figuras que, a princípio, são irreconciliáveis: o professor laico e a religiosa educadora ou o professor laico e o sacerdote.

A rede pública paulista de ensino, criada e estruturada após a reforma de 1894 (Reis Filho, 1995), criou novas expectativas, representações e simbolismos, em especial nas regiões cafeeiras. Existia uma ânsia pelo progresso, estimulada em grande parte pela imprensa, pelas elites dirigentes e mesmo pelos religiosos educadores. A reforma e a construção de catedrais, a edificação de novas igrejas, seminários e palácios episcopais, a criação de novas paróquias, além dos movimentos coletivos de grande visibilidade, eram acompanhadas pela proliferação dos Grupos Escolares, pela criação das Escolas Normais e pela circulação dos alunos pelas cidades, todos uniformizados. Prédios grandes, claros e limpos, em estilo neoclássico, destacáveis na tacanha estrutura urbana das cidades brasileiras, eram um sinal, juntamente com as ferrovias e as novas máquinas, do suposto desenvolvimento nacional. Efetivamente, a maioria da população vivia em condições insalubres, nas grandes fazendas perdidas pelo interior ou nos bairros proletários miseráveis. O brasileiro ganhava pouco, trabalhava muito, convivia com epidemias constantes, no campo e nas cidades, e com taxas elevadíssimas de mortalidade infantil. A expectativa de vida era muito baixa e a maioria da população era analfabeta, apesar do discurso oficial afirmar o contrário (Carvalho, 1989). Como o discurso era contrário ao que se via, como ele se mantinha? Como ele se afirmava? Através das representações culturais. Aproveitando o fatalismo, a morbidade e a exaltação do sofrimento, fortemente presentes nas camadas populares, reiterados havia séculos pelo catolicismo da Contra-Reforma, o projeto de desenvolvimento da República Velha (1889-1930) enfatizava o progresso como uma conquista de curto prazo, o que exigia uma certa dose de sacrifícios dos cidadãos. À escola coube esse trabalho, como uma atriz no mesmo palco em que estavam os religiosos, a imprensa e o Estado.

Com o início da industrialização de base, após 1930, o Estado brasileiro passa a desempenhar um novo papel e uma nova função no capitalismo monopolista que se acentuava em todo o mundo. Ocorreu um redimensionamento da economia nacional, de acordo com as necessidades criadas pelas novas regras de mercado. Conseqüentemente, as características da educação escolar e da cultura escolar começam a se alterar gradativamente, motivadas por uma ênfase crescente na profissionalização e, ao mesmo tempo, pelas pressões por mais oportunidades de estudo por parte das camadas médias e dos estratos populares. Nas últimas décadas do século XX, essas alterações atingiram um nível desenfreado. O discurso da produtividade, da qualidade total e do acesso à escolarização como possibilidade de maiores chances de concorrência no mundo direcionam as políticas educacionais no país. A escola é equiparada a uma empresa: qualquer empresa tem que ser eficiente, produtiva e seletiva, segundo esse discurso. A seletividade, a exclusão e a convivência de redes paralelas de ensino acentuam a divergência e, mais do que isso, a total discrepância na educação escolarizada dos diferentes estratos sociais brasileiros. A educação das elites, a dos gerentes, dos técnicos e dos trabalhadores de baixa remuneração está muito bem definida e delimitada, apesar do discurso oficial enfatizar diuturnamente a universalização das oportunidades.

Desvelar a cultura escolar produzida nesse universo tão cheio de contradições é o objetivo último e mais específico desse trabalho. Cultura escolar aqui é entendida, tal como afirma Julia, como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar (2001). A cultura escolar desenvolve relações conflituosas ou pacíficas com a cultura religiosa, a cultura política e a cultura popular de uma época ou de uma sociedade. Parece que a cultura escolar brasileira foi e é como que um cimento, o fio de um novelo a costurar e dar uma certa organicidade ao tecido social que se quer produzir. Tentava-se criar um novo paradigma, um novo modelo de cidadão, modelo esse que possuía na escola a sua principal fonte de disseminação e formação. Gilberto Gorgulho¹, frade dominicano brasileiro, afirmou certa vez, em uma conferência na capital paulista, que quando era menino, no município mineiro de Cristina, freqüentava o Grupo Escolar local e se encantava com a eloqüência dos professores. “Era dito, cotidianamente, que a razão era a

¹ Gilberto Gorgulho, próximo de completar oitenta anos de idade, é um conhecido teólogo e exegeta, reconhecido internacionalmente nos meios religiosos cristãos considerados mais avançados. Professor, reside, atualmente, no convento dos frades dominicanos na capital paulista.

única fonte de conhecimento do homem. A razão seria a grande responsável pelo desenvolvimento da raça humana e, dessa forma, a ciência era a única fonte de conhecimento viável e válida. Isso era entusiasticamente divulgado para meninos e meninas de sete anos de idade, a maioria filhos de pais analfabetos e muitos vivendo em condições bastante precárias de sobrevivência. Era como se nada mais existisse fora da sala de aula”. Fora da sala de aula, efetivamente, a realidade era bem diversa. Atualmente, parece que ocorre o processo inverso. A sala de aula quer encampar o cotidiano como prática educativa única, absoluta, inquestionável, como se a cultura escolar não possuísse uma especificidade, um sentido próprio. Toda a riqueza do conhecimento humano acumulado ao longo de séculos parece ser nivelada a um senso comum perigoso, homogeneizador, fundamentado na premissa que o pragmatismo, a aplicação mecânica do conteúdo assimilado, é a única finalidade do ato de conhecer. Esse utilitarismo, muitas vezes, está travestido do discurso da construção do conhecimento, o que escamoteia saberes elementares cujas finalidades estão voltadas apenas para a qualificação mínima da mão-de-obra necessária para o modelo econômico vigente no país.

PROCEDIMENTOS

Para a realização da pesquisa, foi fundamental aliar a literatura pertinente, as fontes documentais impressas e as manuscritas com as concepções a respeito desse processo. Evidentemente os personagens que vivenciaram esse processo de construção de uma nova escola e de uma nova imagem de escola no Brasil, em sua maior parte, não estão mais vivos; entretanto, as concepções e as representações criadas no período em questão estão presentes. Os filhos e netos dos alunos e professores dos colégios confessionais do final do século XIX, bem como das Escolas Normais e Grupos Escolares da República Velha (1889-1930), educaram gerações ao longo do século XX. Não só esses alunos e professores, hoje octogenários e até nonagenários, que vivenciaram essa realidade, possuem imagens e valores construídos naquele projeto de nacionalidade, como também as gerações posteriores. As gerações mais recentes acabaram, de certa forma, assimilando, adaptando e transformando os discursos então predominantes. Na historiografia da educação, em

especial, essa discussão é complexa. Os discursos estrangeiros, dominantes e hegemônicos, as diferentes pedagogias e as diversas tendências pedagógicas não foram assimilados mecanicamente pelos países dependentes, como o Brasil, por exemplo, da mesma forma como as camadas populares também não incorporam sem mudanças e alterações o discurso das elites. Há um trabalho de releitura por parte das camadas letradas e elitizadas dos países pobres, tal como nos estratos populares, criando como que uma outra realidade simbólica (Xavier, 1990; Xavier, 1994).

Não há, como afirma Ginzburg, uma divisão radical entre o discurso das elites e o discurso dos estratos populares (1987). A cultura erudita, dominante, elitizada, não execra o conhecimento das camadas populares, da mesma forma como as camadas mais pobres não assimilam mecanicamente o discurso da cultura erudita. O erudito precisa do popular para poder se popularizar. Existe como que um momento de intersecção entre o popular e o erudito, na medida em que a cultura popular é influenciada e algumas vezes determinada pelo erudito, porém sem nunca deixar de fazer uma leitura e uma representação própria desse conteúdo externo, exterior ao seu cotidiano. A história cultural é um mundo simbólico e assim sendo deve ser entendida como a produção de imagens e representações a partir de um contexto material concreto. O texto escrito e o texto falado são representações de um mundo em mudança. Muitas vezes, essas mudanças demoram muito para serem incorporadas; em outras a aplicação no discurso e nas imagens do cotidiano é quase imediata. A veracidade de um fato ou de uma situação parece estar justamente na articulação entre os fatos, os discursos, as representações e a estrutura social na qual esses elementos foram produzidos. Como afirma Chartier, o social acaba adquirindo sentido nas práticas culturais e os grupos constroem uma identidade à medida que formulam justificações mentais através dos símbolos de uma realidade contraditória (1988).

Para tentar analisar o universo das representações simbólicas, considero que o relato oral é fundamental. O passado não pode ser resgatado. O passado não pode ser restabelecido. Ele deve ser reconstruído no sentido de ser um objeto constante de análise. Um relato oral está repleto de valores e mitos, imagens e idéias, o que não significa necessariamente que ele seja um retrato fiel da realidade do tempo ou período em questão. Os mitos têm poder e conferem poder no sentido de construírem uma identidade, um sentido (Chauí, 2000). Isso não significa que eles correspondam à realidade objetiva dos

fatos. É necessária uma interpretação por parte do historiador, sempre atento ao processo de circularidade cultural entre os discursos e os pontos de convergência e de divergência entre os dominantes e os dominados (Ginzburg, 1987). Nesse sentido, as reminiscências de um professor, de um aluno ou de uma religiosa professora são um instrumental para dar voz àqueles que não se expressam normalmente nos registros documentais, como afirma Thompson (apud Prins, 1992). O mental deve ser analisado sem nunca abrir mão da fundamentação científica da análise histórica (Vainfas, 1997). A riqueza de detalhes de um relato oral pode confirmar, pode repudiar, contradizer ou até trazer novos elementos para a análise historiográfica. Esses foram os motivos da minha escolha em colher relatos de religiosas educadoras, sacerdotes, ex-alunos, professores e pessoas, de uma forma geral, que estiveram relacionadas direta ou indiretamente com o processo de escolarização implantado no país a partir do final do século XIX e mais intensamente no XX.

As fontes documentais foram buscadas em arquivos civis e eclesiásticos no Estado de São Paulo, tendo em vista o fato da necessidade de delimitação geográfica da pesquisa, dada a sua extensão por praticamente todo o país, mas em especial no Centro-sul cafeeiro, mais especialmente na região do auge cafeeiro entre 1870 e 1930. O papel do pesquisador é reconstruir o passado a partir de um problema ou de um referencial de análise específico. Segundo Hobsbawn “o valor da investigação histórica sobre ‘o que de fato aconteceu’ para a solução do presente é inquestionável. Entretanto, o ‘mergulhar no passado’ requer uma análise maior. Ele não substitui a construção de modelos sociais adequados” (1998: 32). As fontes falam através de um pesquisador posicionado politicamente, cujo trabalho reflete e condiciona, dialeticamente, os seus interesses e as suas lutas pessoais e sociais. Segundo Lapa, o refúgio nas lutas e dilemas do passado não pode nos livrar dos compromissos com as lutas do presente (1981, 41). A História é uma dimensão permanente da consciência humana, é o instrumento através do qual é possível entender e atuar no presente. O passado está sendo no presente, o passado está se perenizando, de certa forma, no presente. O movimento histórico é o único real possível, uma vez que a única lei humana imutável é a existência da mudança permanente.

Na região cafeeira, a riqueza de uns poucos e a imensa miséria da maioria, no período inicial das mudanças em questão, produziu a necessidade da construção de imagens de progresso muito bem elaboradas. A sustentação do jovem regime republicano, a

contenção das expectativas de estabilidade econômica das camadas médias e o controle sobre a imensa gama de empobrecidos, ex-escravos, mestiços e colonos imigrantes, produziu um mundo de representações muito diversificado. Era necessário ver o progresso e, ao mesmo tempo, ser visto pelos outros (Sevcenko, 1990). Ver o progresso em uma realidade pobre com uma sensação de crescimento econômico crescente: era uma contradição difícil de ser solucionada pelas elites. Ao mesmo tempo, tentei enfatizar a análise das mulheres e do seu universo não só pela sua presença maciça no ensino escolarizado como também pelo fato da dulcificação dos costumes (Manoel, 1996), empreendida pelo discurso burguês desde o início do século XIX, exigir delas uma participação ativa. A família fechou-se sobre si mesma, realçando os tradicionais papéis sociais femininos, uma vez que necessitava da centralização do seu patrimônio monetário e cultural. A Igreja Católica buscou em uma suposta mulher ideal o seu modelo de conduta e o Estado, finalmente, precisava da professora abnegada, mais vocacionada do que profissionalizada, para a disseminação dos seus novos estereótipos. Ao longo do século XX, em especial nas suas duas últimas décadas, e no início do XXI, o estereótipo do professor alterou-se significativamente. Realmente parece. As transformações neoliberais, em que pese todo o discurso e a representação da modernidade, da eficiência e da produtividade, reforçaram e potencializaram, com uma roupagem tecnológica, o discurso da extrema especificidade da atividade docente, especificidade essa que radicalizou os valores da abnegação e dedicação quase religiosas do professorado.

ESTRUTURAÇÃO

No primeiro capítulo foi realizada uma análise do processo de modificação institucional pelo qual a Igreja Católica passou, desde a Contra-Reforma, no início do século XVI, até a efetivação do processo de romanização e a sua expansão por todo o mundo católico. Quando a instituição religiosa começou a perder fiéis, subvenções, privilégios e a sua própria identidade, iniciou-se um processo de redefinição e retomada do crescimento. Essa retomada não foi apenas o combate ao laicismo e ao avanço protestante, mas, muito mais do que isso, a pontuação e a posterior efetivação de uma nova razão de ser em um mundo em transformação. A Igreja Católica tornou-se essencial em atividades até

então abandonadas pelos Estados, como o ensino e a saúde (Lopes, 1991). A hierarquia eclesiástica foi modificando gradativamente a própria estruturação da vida religiosa dos sacerdotes e freiras, permitindo, ora pelo estímulo, ora pela repressão, que centenas de pessoas dedicassem todos os seus dias ao povo pobre e sofrido. A caridade tornou-se um valor imprescindível, constituindo-se em uma verdadeira mercadoria da salvação, a garantia da vida eterna pós-morte. Essas mudanças provocaram, a médio e longo prazo, a busca de um novo modelo de sacerdote, de religioso, de educador, o que produziu também uma remodelação do processo formativo desses quadros.

Essas mudanças na formação dos quadros provocaram uma influência, por que não uma intersecção, entre os quadros eclesiásticos e os quadros laicos. O surgimento da figura do professor laico, em especial a professora, originou uma nova conexão entre as tradições populares e o discurso dominante. Tal como a Virgem Maria era elevada praticamente a uma condição divina, em sintonia com as representações burguesas da mulher, da mãe, a figura da educadora evocava antigas representações de pureza, bondade e abnegação em uma realidade tão sofrida e adversa como era o cotidiano brasileiro. Aliás, como ele é hoje. No choque entre a figura mítica da mulher ideal, sem pecado, dedicada apenas aos outros e nunca a si mesma, e a mulher real, das fazendas perdidas em meio aos cafezais e dos bairros miseráveis das cidades, havia uma conexão forte com a questão da maternidade e da proteção da prole, tão antiga como a própria humanidade. Os sentimentos femininos, apesar da crueza do cotidiano, eram valorizados por figuras de linguagem, imagens e representações que evocavam a chamada essência feminina. As resistências e os conflitos reais das camadas populares estavam em equiparação de importância com tradições, ritos e valores de um mundo que não existia. A cultura popular, segundo Thompson, é um conjunto de resistência social e de luta de classes em conexão com as tradições, os ritos e o cotidiano difícil das classes populares (apud Vainfas, 1997). Esse é o conteúdo do segundo capítulo.

No terceiro capítulo analiso como esse processo, tão marcante até meados do século XX, está presente, em suas representações, em suas imagens e em suas persistências, nos dias atuais. Nas décadas finais do século passado as novas necessidades do mercado mundial criaram novas expectativas para a educação escolarizada, expectativas essas que alteraram profundamente o perfil da educação brasileira. A precária organicidade que a

estrutura escolar apresentava no país, com elevadíssimos níveis de exclusão, começou a ser desmontada com a Lei 5.692/71, através da sua ênfase tecnicista. Com o retorno do controle do Estado aos civis, a partir de 1985, as sucessivas reformas nos sistemas estaduais de ensino e, por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 – reestruturaram profundamente os objetivos, as diretrizes e a metodologia do ensino nacional. O discurso da produtividade e da competência, alicerçado em farta literatura nacional e estrangeira, começou a influenciar e movimentar docentes, diretores e a comunidade escolar como um todo, imprimindo novas marcas e produzindo novos valores. Partindo do princípio de que no final do II Reinado e na República Velha se formou uma espécie de nova religião do Estado, ou uma sacralidade cívica, pode-se dizer que, nesse início de século, aparentemente, está sendo gerado um cristianismo do Estado laico, no qual os interesses coletivos, gerais, sempre estão em segundo plano em relação aos aspectos individuais. A sensação é que, como a sociedade brasileira é cristã, em princípio, a educação de matriz neoliberal deve, necessariamente, ser cristianizada, ou seja, entendida como uma realidade inevitável, inalterável, natural, da qual se deve aproveitar o que é positivo e descartar o que não interessa. É o consenso das virtudes cidadãs laicizadas. Tal como no liberalismo, nessa nova ordem o social deve oferecer as condições mínimas para que o indivíduo se desenvolva, independentemente dos interesses comunitários. Quando mais o sujeito é exacerbado, exaltado, mais ele parece ser prisioneiro de uma lógica que o isola.

Nesse início do século XXI, no qual o processo de globalização econômica parece que arrefeceu o poder de organização das classes trabalhadoras, entre elas o professorado, como é que esses valores ainda estão presentes, se é que estão? É possível perceber, na multiculturalidade presente atualmente, um viés religioso no fato de imensas parcelas do professorado sentirem-se vocacionados para o magistério, independentemente das condições objetivas de trabalho? O professor sente-se ainda nascido para lecionar? O crescimento das igrejas evangélicas, tão intenso nos dias atuais, com todos os seus desdobramentos, refletem uma nova faceta da modernidade brasileira, marcada há no mínimo dois séculos por um conservadorismo que não permite o acesso das camadas populares ao saber sistematizado? A escola, a crença no destino e a família substituíram Deus nos valores do imaginário popular? A cultura escolar atual ainda está muito marcada

pelos modelos gerados na confluência de interesses entre Estado e Igreja no passado, ou reformulando, entre Estado e religião? Tudo indica que sim. Entretanto, é necessário desvelar isso. É necessário analisar criticamente até que ponto as reminiscências e os valores perpetuados pelas salas e corredores escolares efetivamente apresentam conexão com os antigos modelos engendrados no calor da formação da chamada nacionalidade brasileira. Talvez corrigindo: até que ponto a perpetuação desses valores, se é que eles estão presentes, indicam uma resistência ou uma transformação?

CAPÍTULO 1
EDUCAÇÃO E CATOLICISMO NA MODERNIDADE BRASILEIRA
- MEDIAÇÕES ENTRE O POPULAR E O ERUDITO -

Enviar mulheres solteiras para o campo e, sobretudo, para os lugarejos mais abandonados, a fim de instruírem as crianças e as outras pessoas que tenham necessidade de instrução

(MOYE, J. M. apud Châtellier, 1994, p. 223-224).

Assim se expressava o jovem padre João Martinho Moje (1730-1793), na Lorena, em 1754, imaginando com isso intensificar o trabalho de catequese das populações rurais dessa região francesa: divulgar modelos de comportamento, definir as áreas de atuação e expandir os conhecimentos sobre a fé católica, respectivamente, “enviar mulheres solteiras”, para “lugarejos mais abandonados”, para “instruírem as crianças e as outras pessoas”. Esse modelo de atuação religiosa estruturado pelo sacerdote acabou originando o surgimento da Congregação das Irmãs da Providência, freiras devotadas ao trabalho em escolas, orfanatos e hospitais, semelhantemente a uma série de outros agrupamentos missionários, em especial femininos, que começaram a se organizar na Europa no início da Idade Moderna. Esses institutos ganharam um grande impulso no chamado século de ouro da espiritualidade francesa, entre 1620 e 1740 (Camello, 1986; Lopes, 1991; Nunes, 1981; Wilhelm, 1988), atingindo o apogeu em termos de consolidação e desenvolvimento a partir da segunda metade do século XIX. Compreender esse processo é atentar para a própria evolução da Igreja Católica diante do mundo moderno e para as próprias características desse mundo, inicialmente combatidas pela instituição religiosa.

Desde os fins da Idade Média as críticas ao cristianismo institucionalizado agitavam tanto as cátedras universitárias quanto as pequenas aldeias e burgos interioranos. O aumento da produção agrária em algumas regiões, com a conseqüente possibilidade de comercialização, o contato mais intenso com os continentes asiático e africano e um certo desenvolvimento técnico produziram um novo contexto econômico e social. As antigas relações de vassalagem e suserania entre a nobreza foram gradativamente rompidas à medida que determinados senhores foram se enriquecendo economicamente ao mesmo

tempo em que se sentiam subordinados e oprimidos por relações sociais em processo de esfacelamento. Nobres endinheirados, portanto, estavam à mercê de senhores mais pobres do que eles. O comércio nas regiões da Champagne, Flandres, Lombardia e Sabóia enriqueceu cidades, reordenou a estratificação social e intensificou os conflitos. O norte francês, a Inglaterra e os estados germânicos foram varridos por guerras civis, além de longos períodos de fome, carestia e doenças. Novas rotas comerciais, marítimas e terrestres, possibilitaram o fortalecimento do poder real, assentado sobretudo em impostos urbanos. O Condado Portucalense, surgido de uma doação dinástica do período das Cruzadas, transformou-se em um próspero reino que vivia da revenda de produtos adquiridos no norte africano e na Ásia, conseguindo inclusive fazer frente aos poderosos estados italianos. Em 1501 chegou ao porto de Lisboa a primeira grande carga de pimenta proveniente do Oriente (Laven, 2003), o que demarcou a posição do Atlântico como novo centro comercial do mundo. A união matrimonial dos herdeiros de Aragão e Castela, também na Península Ibérica, deu origem por sua vez a uma confederação de estados, praticamente um império, gênese da Espanha moderna. Os reis franceses e ingleses, por seu lado, conseguiram progressivamente anular rivais internos e fortalecerem-se lentamente.

Todas essas transformações abalaram o arcabouço cultural daquelas sociedades, conjunto esse fortemente caracterizado pelo cristianismo. Desde a grande sistematização da doutrina cristã no fim do Império Romano e a difusão ocorrida em larga escala no início da Idade Média (Pierini, 1995; Pierrard, 1982), a religião cristã era praticamente a amálgama de todas as culturas européias. Essa religião era resultado de uma fusão entre os valores da filosofia cristã inicial, de raízes grega e judaica, a legislação romana, que por séculos foi predominante na Europa, e as culturas populares dos chamados povos bárbaros, os não latinizados. O cristianismo medieval vivenciado nos campos e nas pequenas comunidades era mais um conjunto de práticas milenarmente reproduzido do que propriamente um corpo doutrinário. Antigas práticas tribais, cerimônias religiosas e ritos de passagem foram em parte cristianizados ao longo da Idade Média, produzindo assim uma vivência religiosa popular bastante distante do rigor teológico que se buscava nas universidades e da liturgia latina celebrada nas catedrais. Tal como afirma Ginzburg, há uma circularidade cultural nas relações entre o popular e o erudito, tendo em vista que as camadas populares, de certo modo, filtram os valores catalogados como ideais pelas camadas dominantes (1988). A

mentalidade dominante de uma época, nessa perspectiva, constitui-se no relacionamento entre os padrões considerados adequados, divulgados como ideais, e a forma como as camadas subalternas assimilam e socializam esses padrões em sua realidade carente.

O popular assimila o erudito, é influenciado por ele, porém da sua maneira específica, dentro da sua condição material concreta. Os valores culturais migravam de um estrato para outro, porém também foram se transformando ao longo desse movimento. Da mesma forma, o conhecimento das camadas dominantes é influenciado por essa leitura de mundo realizada no nível popular, o que de certo modo cria um conjunto de valores permeados pelas duas vivências, a popular e a erudita (Vainfas, 1997). A realidade cultural de um povo, portanto, não é constituída pela interpretação e assimilação das camadas hegemônicas economicamente e, muito menos, apenas pela imensa gama de trabalhadores que forma a maioria. A cultura de um povo é o relacionamento tenso e contínuo entre essas duas dimensões, a popular e a erudita. A realidade cultural dos estratos sociais é conservada, modificada e transformada, concomitantemente, na relação dialética entre a realidade material, as suas contínuas mudanças e a representação dessas mudanças por parte desses mesmos estratos. As contradições entre o capital e o trabalho estão, dessa forma, presentes na produção cultural e na sua transformação constante.

Segundo Goffman (1999), toda instituição tem tendências ao fechamento, ao conservadorismo, tendo em vista que é criada uma barreira em relação às mudanças constantemente implementadas no mundo externo. As mudanças exigem recomposições de forças, o que produz necessariamente perdas para alguns e ganhos para outros. Dessa forma a mudança é barrada, como se isso fosse possível. Enquanto apareciam os primeiros sinais de contestação à leitura teológica padronizada como dogma de fé pela hierarquia eclesiástica, em fins da Idade Média, nos campos, o povo continuava com as suas práticas, um misto de superstição, misticismo e religião. As alterações estruturais de uma sociedade demandam um certo tempo, muitas vezes o intervalo de gerações, para que o arcabouço cultural seja transformado. Na Dinamarca, quando acontecia uma catástrofe natural, como uma grande tempestade, por exemplo, os sacerdotes eram perseguidos e espancados como responsáveis pela calamidade ou pelo mau agouro (Bloch, 1993), apesar de, dias depois, o povo receber a comunhão das mãos desses mesmos padres. Os sacerdotes, divulgadores do sagrado, eram identificados com o mal momentâneo e, por isso, punidos, tal como os

antigos vickings atacavam as abadias à beira-mar, apesar desses últimos não serem cristãos na época e os camponeses sim. Aplicava-se nos sacerdotes o mesmo tratamento que os franceses realizavam com os gatos: símbolos muitas vezes de feitiçaria, eram massacrados publicamente em determinadas festas populares (Darnton, 1996), apesar dos cuidados domésticos para criá-los. No Brasil colonial, por outro lado, mesmo com a arraigada devoção aos santos, considerados membros e protetores das famílias, ocorriam práticas de maus tratos e torturas para com as imagens, desde que determinadas súplicas e pedidos não fossem atendidos (Mott, 1993).

Na Península Ibérica o mesmo tratamento dispensado aos sacerdotes daneses era aplicado às comunidades judaicas e mesmo aos muçulmanos, considerados os povos abandonados por Deus. A literatura está repleta de exemplos que retratam as práticas comuns em várias regiões européias: Cholokhov relata o linchamento de uma turca, esposa de um soldado russo veterano da Guerra da Criméia (1853-1856), considerada a causadora da seca prolongada em uma aldeia do sul da Ucrânia (1987). Ela era “negra” (Cholokhov, 63), tal como a situação vivida pelos camponeses. Os progonos medievais eram tratados com indiferença pelas autoridades civis e mesmo pelas religiosas. Até o término do Concílio Vaticano II, em 1965, na liturgia católica se fazia uma oração, durante a celebração da missa, em que se pedia a conversão dos judeus, os responsáveis pela morte de Cristo (Silva, 1989). Até hoje, em regiões interioranas paulistas, quando ocorre um acontecimento triste, ainda é comum as pessoas referirem-se a uma *judiação*, ou mesmo quando alguém é muito mau, dizer que ele é um *judeu*. Recentemente, a produção cinematográfica *A Paixão de Cristo* reacendeu, no laicizado século XXI, a polêmica sobre a participação dos judeus na morte de Jesus. A frequência às cerimônias nos templos do mundo mediterrâneo era muito irregular e os dias santificados em louvor aos padroeiros constituíam-se efetivamente em grandes festas populares, com danças, bebida e comida noites adentro, além de concessões fortuitas à moral predominante. Essas festas geralmente estavam relacionadas com a sazonalidade do trabalho agrícola. O clero, nesse universo, era muito pouco vislumbrado como um modelo de conduta moral considerada adequada. O gigantismo da instituição religiosa e a diversidade das culturas regionais impediam efetivamente que parte do clero tentasse impor um modelo de comportamento considerado mais adequado aos princípios cristãos. Os conceitos de ressurreição, eternidade, pecado,

bondade e purificação eram muito pouco conhecidos pela maioria da população. A cultura popular estava impregnada de valores cristãos, porém sem uma ortodoxia doutrinária. A materialidade das condições de existência define os valores socialmente aceitos, a sua ritualização e a sua reprodução.

Esse contexto considerado decadente, para muitos religiosos e pensadores do início da Idade Moderna, era resultado, segundo eles, da perda de valores do cristianismo inicial, da falta de empenho do alto clero, bispos e cardeais, em cuidar do seu rebanho e, principalmente, do abandono que Deus estava realizando para com aqueles que se afastaram da verdadeira Palavra de Jesus Cristo, o Filho de Deus. A retomada dos estudos das Sagradas Escrituras, juntamente com o retorno à verdadeira doutrina e a desburocratização da estrutura eclesiástica colocariam, dentro dessa mentalidade, os homens novamente no caminho correto. Em tese, essa era a grande motivação para a Reforma, no início do século XVI. Efetivamente, entretanto, as novas forças econômicas e políticas surgidas com a crise feudal necessitavam de uma religião mais afinada com os novos tempos, uma religião que não enaltescesse a pobreza como condição para o ingresso no paraíso, em um mundo cada vez com maior circulação de rendas e mercadorias. Necessitava-se de uma religião que não condenasse o lucro em uma sociedade cada vez mais mercantilizada. Os monarcas não desejavam ser tutelados pela Igreja Católica, mas sim auxiliados por ela em sua empreitada de centralização política. Não se desejava o fim do cristianismo, muito pelo contrário, mas sim a sua adaptação aos novos tempos. Era, portanto, uma necessidade econômica. Quanto ao povo dos feudos, aldeias e pequenas cidades, ele continuou com as suas práticas culturais. A estas, a adaptação ainda não se fazia necessária.

O continente americano começou a ser ocupado pelos europeus na cealuma e no burburinho de todas essas contradições. O Novo Mundo, o novo paraíso terrestre vislumbrado por muitos (Souza, 1986), foi catequizado já com as diretrizes da Contra-Reforma, nas quais o céu cristão é mais um objeto de fé do que propriamente uma descrição (Delumeau, 2003). Essa grande empreitada de cristianização, apesar da definição muito clara de diretrizes e ações, provocou indubitavelmente o surgimento de uma religião ainda mais eclética. Esse projeto de nova cristandade possuía na educação escolarizada um dos seus alicerces centrais. A riqueza das culturas indígenas e africanas, modificadas e

adaptadas pelas novas relações econômicas e sociais impostas pelos europeus, produziu um mundo com valores e práticas ainda mais variado que a cultura popular medieval, criando assim um vasto campo para as sucessivas tentativas do catolicismo de homogeneização cultural. Uma dessas grandes tentativas ocorreu entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, chamado por muitos autores de processo de romanização do catolicismo (Beozzo, 1985; Hoornaert, 1979; Zagheni, 1999). Em fins do século XIX a freira italiana Francisca Cabrini (1850-1917), fundadora da Congregação das Missionárias do Sagrado Coração, assustava-se na capital peruana com as imagens de santos pintadas de pele vermelha e vestidas à moda das tribos indígenas. Quando entrou na igreja de São Pedro, na mesma cidade, com algumas de suas irmãs, “tiveram a alegria de observar que, pelo menos naquele templo, parecia haverem sido banidos os santos mascarados” (apud Orlandi, 1973, 101). Para uma européia romanizada deveria ser muito difícil entender esses “santos mascarados”. É necessário desvelar essas máscaras, a do europeu principalmente, o que elas escondem e o que elas revelam, ou talvez melhor dizendo, por que elas revelam e por que elas escondem algumas coisas.

1.1 Reforma e Contra-Reforma.

Monachatus non est pietas

Não confundir monacato com piedade.

(Rotterdam, E. apud Lacouture, 1994, 13).

Quando uma parte da nobreza alemã apoiou o sacerdote e professor agostiniano Martinho Lutero em sua contestação e posterior tentativa de reforma da Igreja Católica, poucas autoridades eclesiásticas e mesmo civis do Sacro Império Romano Germânico imaginaram que tal movimento provocasse uma cisão tão séria no seio da instituição. Trinta e oito anos depois do início do movimento, em 1555, os príncipes e nobres alemães reunidos em Augsburgo determinaram que caberia a cada governante decidir se a religião do Estado seria a Católica Romana ou a Luterana (Green, 1984). “Cujus regio ejus religio”: a cada príncipe a sua religião (Châtellier, 1994, 15; Le Roy Ladurie, 1994, 10) foi o

princípio determinado em Augsburg. A Reforma iniciada na Alemanha conseguiu, de certa forma, concentrar burgueses, nobres e mesmo alguns setores eclesiásticos em um mesmo objetivo: dar o direito aos estados nacionais de se auto-determinarem em termos religiosos. Essa prerrogativa, por sua vez, fazia parte de um conjunto de reivindicações mais amplas e mesmo antigas. Os monarcas franceses, em várias ocasiões, tentaram subordinar a hierarquia católica nacional ao seu poder, como na Sanção de Bourges, em 1438, e na Concordata de 1516 (Lacouture, 1994). O sucesso dessas tentativas oscilou muito também de acordo com as alianças internacionais do papado em cada período: em algumas ocasiões cedendo, em outras não, ao desejo dos reis. No início da Idade Moderna, a concepção de *Cristandade*, ou seja, todo um povo unido por uma mesma religião, tão apropriada à descentralização econômica e política típica do feudalismo, gradativamente cedia espaço para a concepção de nação, ou seja, um povo nascido ao mesmo tempo ou em um mesmo lugar (Chauí, 2001).

A concepção de *Nationes*, nações, opunha-se assim à concepção de *Populus Dei*, o povo de Deus. Diferentes povos, com diferentes línguas, religiões e costumes, poderiam formar uma nação, desde que habitassem o mesmo local e estivessem sob a mesma jurisdição administrativa. Essa mentalidade afirmava-se à medida que os monarcas franceses, ingleses, espanhóis, portugueses e alemães anexavam feudos e principados que anteriormente possuíam autonomia política. O rei ou o imperador encarnava o espírito da nação; a família real era a família ampliada do cidadão (Le Roy Ladurie, 1994). Toda uma literatura foi difundida ao longo da Idade Moderna no sentido de afirmar o poder real e dar-lhe uma conotação eclesiástica, sacra, independente de ser católica, luterana ou calvinista. Paralelamente, a valorização dos monarcas e a divinização do Estado monárquico encontravam sustentação cultural em práticas populares que remontavam à antiga organização comunitária dos chamados povos bárbaros, ainda muito presente nessa época. A concepção da realeza sagrada dos germânicos, por exemplo, tinha sido abolida pela expansão cristã no passado (Bloch, 1993) e agora, novamente, era reconduzida a uma posição hegemônica. Os reis absolutistas passaram a ser vistos como mediadores da justiça e da saúde nacionais, os símbolos da unidade territorial. O santuário não é mais apenas a catedral ou a basílica, mas sim o Estado-nação e o próprio povo.

A Reforma Protestante não produziu um desvio doutrinário muito intenso em relação à Igreja Romana, pelo menos no início. As cerimônias religiosas foram simplificadas, assim como os locais de culto, o celibato clerical foi gradativamente abolido e as Sagradas Escrituras foram traduzidas para o vernáculo. Contudo, na essência não ocorreram mudanças substanciais. Alguns sacramentos foram inclusive mantidos pelos luteranos, o que não colocou tantos empecilhos para as mudanças que os príncipes reformados impuseram aos seus respectivos cidadãos. A questão religiosa não era basilar. As grandes mudanças econômicas pelas quais a Europa passava exigiram uma recomposição das forças políticas, o que necessariamente quebrou a hegemonia da Igreja Católica. Essa realidade provocou uma reação na cúpula eclesiástica católica, o que, aí sim, produziu um distanciamento cada vez maior entre as igrejas cristãs. O desejo de restaurar o verdadeiro cristianismo, como diziam muitos reformados, acabou produzindo um corpo doutrinário bastante distinto do cristianismo católico. Muitos já tinham tentado essa reforma, a começar pelos mendicantes franciscanos e dominicanos no século XIII (Châtellier, 1994), rapidamente enquadrados e institucionalizados pela hierarquia eclesiástica (Iriarte, 1985). O desejo de viver segundo o modelo de pobreza que esses religiosos interpretavam nos evangelhos foi rapidamente substituído pelos trabalhos em comunidades paroquiais e instituições de ensino, mesmo porque as mudanças econômicas e sociais passaram a exigir uma intensificação dessas atividades.

O crescimento urbano em algumas regiões havia intensificado a pobreza e a marginalização de camadas populares expulsas do campo pela necessidade de produção de matérias-primas em substituição aos gêneros de consumo direto, como no caso da lã e do linho, por exemplo, fundamentais para as manufaturas que surgiram no nordeste francês, no norte italiano e na Inglaterra. A italiana Ângela de Mérici (1474-1540) criou um agrupamento religioso feminino, a Companhia Del Divino Amore, cujo objetivo principal era atender essas populações abandonadas pela Igreja: “mais importante que a clausura é o apostolado, a modificação da mentalidade religiosa, um tanto deturpada, a ser feita por essas virgens consagradas” (apud Lopes, 1991, 301). Esse instituto feminino evoluiu para a Companhia de Santa Úrsula, fundada por Ângela de Mérici em Bréscia, em 1535 (Nunes, 1981). A mística italiana lançava assim um novo modelo de vivência religiosa: ao invés do abrigo do mosteiro, com os chamados votos solenes, de pobreza, castidade e obediência, a

religiosa deveria estar atuando no meio da população, morando como ela morava, atendendo as suas necessidades mais imediatas. De certa forma era uma retomada da tentativa de mudança já pleiteada pelo também italiano Francisco de Assis trezentos anos antes. Esse novo modelo, à princípio visto com desconfiança, foi gradativamente sendo incentivado por alguns prelados, como Francisco de Sales (1567-1622), bispo de Genebra, na Suíça (Arns, 1985; Châtellier, 1994). O modelo criado timidamente e com reservas no século XVI foi o que se consolidou no XVIII, a exemplo de muitas outras congregações religiosas, masculinas e femininas.

Ao invés do hábito religioso monacal, o que garantia um *status* especial na sociedade medieval, essas novas mulheres consagradas vestiam-se como as mulheres do povo: simples, porém austeras. Ao invés das pesadas roupas de lã e dos amplos véus, pequenas toucas, véus curtos e saias simples. Afinal, eram mulheres do povo. As irmãs ursulinas refletem as transformações pelas quais a mulher passava com a ascensão capitalista: a burguesa fechada em casa, cada vez mais reclusa, com a necessidade de preservação do seu capital reprodutivo, enquanto a mulher das camadas populares era mais solta e indulgente, fruto da sua condição de auxiliar do marido e do companheiro na subsistência do grupo familiar (Perrot, 1988). Essa aparente licenciosidade da mulher do povo era considerada perniciosa pelas autoridades civis e eclesiásticas, o que tornava o espaço urbano em crescimento um local perigoso, fruto da devassidão moral segundo os reformadores religiosos. “Consolar as virgenzinhas aflitas, instruir os ignorantes, amparar os pobres, visitar os enfermos e abraçar qualquer dificuldade” era a instrução dada por Ângela de Mérici às suas irmãs (apud Cambi, 1999, 259). O objetivo dessas instituições era atender órfãos e adultos desvalidos, doentes, pobres e miseráveis, ao mesmo tempo em que proporcionava o acesso das camadas mais populares ao estado de religiosa consagrada. O acesso aos espaços públicos por parte das mulheres poderia assim ser controlado e disciplinado desde que essa mulher estivesse revestida do suporte eclesiástico, o que na clausura era impossível. A própria Igreja Católica demorou muito para equiparar canonicamente as religiosas chamadas de votos solenes, monjas, com essas novas freiras com função social: isso só ocorreu no pontificado de Leão XIII (1878-1903). Foram necessários mais de três séculos para que a instituição religiosa oficializasse juridicamente o acesso das religiosas ao espaço público.

As iniciativas de reforma católica, portanto, são muito anteriores ao Concílio de Trento (1545-1563), que na verdade oficializou e dinamizou uma série de medidas de combate ao protestantismo, mas que efetivamente coletou e sistematizou inúmeras iniciativas de reforma do cristianismo católico que se processavam havia séculos. Nos Estados Pontifícios, em 1525, Mateus de Bascio é autorizado pelo papa Clemente VII (1523-1534) a pregar de forma itinerante nos povoados e vilas locais. Segundo Iriarte (1985, 240), historiador da ordem franciscana, Mateus de Bascio era um “jovem sacerdote de pouca cultura e têmpera de pregador popular que pertencia ao grupo dos que na província das Marcas reclamavam a liberdade de observar a Regra ao pé da letra”. Essa iniciativa de pregação, além de se constituir em um dos pilares das chamadas missões populares, modelo posteriormente encampado por toda a Igreja Católica, deu origem à ordem dos frades capuchinhos, subdivisão dos franciscanos (Châtellier, 1994; Iriarte, 1985). “O verdadeiro missionário, segundo a regra capuchinha, deveria assim consagrar a maior parte do seu tempo à meditação, no silêncio, no retiro e no despojamento, e depois, quando a isso era de novo impelido pelo espírito impetuoso, descer da ‘montanha’ para falar ao povo” (Châtellier, 1994, 22). O espanhol Inácio de Loyola¹ (1491-1556) inicia uma obra missionária com os mesmos objetivos, em 1534, em Paris, semente da Companhia de Jesus (Lacouture, 1994; Châtellier, 1994), instituto religioso que se inicia com apenas sete adeptos e que rapidamente ganha o mundo. Quando Loyola falece, dezesseis anos depois da aprovação definitiva da Companhia, já eram mil religiosos jesuítas. Em 1586 a ordem possuía cento e sessenta e dois colégios (Cambi, 1999). Em 1600 eram oito mil religiosos (Julia, 2001).

O modelo de consagração religiosa criado por Ângela de Mérici, tentando ganhar as ruas, rapidamente conseguiu muitos adeptos. Nesse modelo o religioso ou a religiosa não necessitava ser um erudito necessariamente, mas sim um modelo de virtude a ser seguido. Um irradiador de virtudes, um batalhador da expansão dos valores católicos, tal como nas antigas Cruzadas. Começa a aparecer assim a figura do sacerdote piedoso, que mortifica os seus impulsos em nome de Deus e da causa evangélica, tal como os antigos ascetas do início do cristianismo. Nesse novo modelo a cultura em excesso é considerada um perigo, um espaço aberto para doutrinas equivocadas. Aos pobres e humildes é dado um passaporte

¹ Iñigo Lopez de Onãz y Loyola, filho da pequena nobreza do norte da Espanha, atual País Basco.

de ingresso no paraíso. A ignorância é uma virtude. Esse modelo atinge o seu auge no século XIX, através da figura do francês cura d'Ars (Pratta, 2002): o sacerdote é acima de tudo um distribuidor dos sacramentos, dos dons divinos, não um erudito. No caso específico da mulher, os espaços urbanos são muito mais segregados (Perrot, 1988) em razão do crescente ritmo industrial, o que talvez explique o crescimento meteórico desses novos institutos religiosos. A irmã de caridade é no geral muito respeitada nesse período, pois ao contrário das monjas indolentes de clausura, ela está prestando um serviço extensivo ao do Estado. É uma colaboradora, portanto, quase uma cidadã ideal: casta, cordata, empreendedora e disciplinada. A mulher das camadas populares, ao contrário, é a mulher das ruas, irreverente e espontânea, por isso mesmo objeto de subversão (Perrot, 1998). A religiosa reformada estava mais sintonizada com a nova moral burguesa e as suas expectativas em relação ao sexo feminino.

As três grandes assembleias efetivas do Concílio de Trento, entre 1545 e 1549, 1551 e 1552 e finalmente entre 1562 e 1563, lideradas por três papas diferentes, Paulo III (1534-1549), Júlio III (1550-1555) e Pio IV (1559-1565) (Bosco, 1960), determinaram que nenhum tipo de diálogo era possível com o protestantismo (Green, 1984), a não ser a sua rendição ao catolicismo. A ascensão do católico moderado Fernando de Habsburgo, irmão e sucessor de Carlos V como imperador do Sacro Império Romano Germânico em 1555, acabou também de certo modo facilitando o crescimento protestante na Alemanha (Kamen, 2003; Green, 1984). Muitas regiões européias já tinham sido perdidas para os luteranos, calvinistas e anglicanos, o que exigiu da hierarquia eclesiástica medidas urgentes. Além de definir a doutrina, os prelados conciliares sistematizaram novas formas de atuação pastoral. A Sagrada Escritura e a Tradição da Igreja tinham igual autoridade, o que delimitou uma ruptura radical com os reformados. Seguiu-se a questão da normatização do culto, dos sacramentos e a sua administração aos fiéis. Em 1566 é publicado o catecismo romano do papa Pio V, responsável pela sistematização da doutrina para o povo (Cambi, 1999). Por fim regulou-se a formação do clero e o combate aos hereges (Green, 1984). As sessões foram extremamente acaloradas e conflituosas: na I Sessão, por exemplo, o bispo de La Cava agarrou pelas barbas o prelado de Creta (Lacouture, 1994). O Concílio Tridentino foi uma vitória do papa romano; afinal, dos duzentos e cinquenta e cinco prelados que assinaram as atas oficiais finais, cento e oitenta e nove eram italianos. Essa autoridade foi reafirmada em

1870, no Concílio Vaticano I (Pierrard, 1982; Zagheni, 1999). O poder do patriarca romano tornou-se um dogma, uma chamada verdade de fé, inquestionável e infalível.

A Igreja Católica entrou em uma nova fase. O espírito secularizante e dessacralizado desenvolvido pelo Renascimento e pelo Humanismo desde o fim da Idade Média, apoiado por muitos reis, nobres e burgueses, passou a ser amplamente combatido. Os religiosos estudiosos dos autores gregos e latinos, defensores de uma nova ordem social e de uma nova Igreja, foram gradativamente sendo substituídos por presbíteros mais devotados à teologia e à distribuição dos sacramentos. Na própria sede pontifícia, os papas envolvidos diretamente com o poder temporal, típicos do início do século XVI, tais como Alexandre VI (1492-1503), Júlio II (1503-1513) e Leão X (1513-1521), membros de influentes famílias italianas e espanholas (Bosco, 1960), foram lentamente sendo substituídos por cardeais oriundos das congregações religiosas nascentes ou reformadas, também membros de famílias riquíssimas, porém em colisão direta com a chamada modernidade. O poder secular dos reis, a interpretação protestante das Sagradas Escrituras, boa parte da produção científica da época e os chamados vícios da sociedade urbana passaram a ser identificados com o pecado e a danação das almas. A Igreja Católica voltava a arvorar-se como a única responsável pela salvação da humanidade, mesmo que essa não quisesse e, inclusive, a repudiasse em parte. A Inquisição foi reestruturada, assumindo em algumas nações e em algumas situações quase um caráter de poder paralelo ao do Estado (Green, 1984), ou, como alguns afirmam, um verdadeiro Estado dentro da Igreja (Kamen, 2003). A cultura popular, nesse contexto, era interpretada como um dos focos de resistência ao desenvolvimento da verdadeira religião, segundo os reformadores, uma vez que não se assentava em valores eminentemente cristãos, mas sim pagãos.

As manifestações culturais das camadas populares, em sua heterogeneidade, eram vistas com desconfiança por jovens sacerdotes imbuídos do espírito reformado, principalmente quando se tratava dos camponeses e cidadãos pobres. Ao mesmo tempo, as elites econômicas eram consideradas perigosas porque através do estudo e do acesso às novidades literárias e científicas poderiam desenvolver a heresia. Anteriormente foi citado o caso do italiano Mateus de Bascio, fundador dos frades capuchinhos, “jovem sacerdote de pouca cultura” (Iriarte, 1985, 240). Tal como a pobreza material era considerada, na Idade Média, quase uma condição para o ingresso no paraíso, a pobreza em termos de

conhecimento passou a ser sinônimo de simplicidade e bom coração. O Concílio de Trento santificou a falta de cultura sistematizada como uma virtude, apesar da escola passar a ser um dos instrumentos privilegiados de divulgação da nova espiritualidade. A escola católica, dessa forma, não é apenas uma instituição de divulgação de conhecimento e sistematização do saber, mas, muito mais do que isso é um organismo de padronização de comportamentos e conhecimentos. O mundo moderno apresenta como instrumento clássico de legitimação de regimes e instituições a ideologia, entendida aqui como justificação racional da organização de poderes (Carvalho, 1990). A educação escolarizada poderia ser assim um veículo de formação de elites católicas e, ao mesmo tempo, de controle e inculcação de hábitos considerados adequados nas camadas populares (Julia, 2001). Formação moral para alguns e formação intelectual para outros, quando não as duas juntas. Era o mesmo que afirmar que a cultura é fundamental, desde que controlada e tutelada. Desenvolveu-se assim, nos meios pós-tridentinos, uma cultura escolar específica, norteadora de toda a ação pedagógica da Igreja Católica, o que por sua vez influenciou a estrutura educacional de vários Estados nacionais ocidentais e a própria cultura popular.

Os estudos humanísticos da fase final da Idade Média, que empolgaram jovens religiosos e centros universitários sob o controle da Igreja, gradativamente foram substituídos pela ação pastoral, ou seja, pelas práticas de normatização dos cultos e a distribuição dos sacramentos, particularmente a confissão e a comunhão. Vários decretos tridentinos insistiam na necessidade da autoridade episcopal fixar-se em sua sede administrativa, o que ainda era raro na época, como uma forma de garantia para a disciplina do clero e o contato mais direto com os fiéis. Enfim, era todo um novo modelo eclesial que vinha sendo gestado há séculos e que no Concílio de Trento saiu vitorioso. As camadas populares, por sua vez, estavam muito distantes desse novo modelo. Séculos de práticas religiosas opostas a essa nova diretriz, somadas a um universo econômico bastante marcado pelos laços comunitários, pelas relações estreitas e intensas entre grandes famílias e grandes comunidades rurais, haviam criado um cristianismo multifacetado. Deus, Jesus, a Virgem Maria e os santos tinham praticamente a mesma devoção que as forças naturais e os astros (Châtellier, 1994). As práticas de devoção privadas, bem exíguas na época, e os ritos comunitários eram muito mais eventos de delimitação das épocas do ano e do ritmo de trabalho no campo do que propriamente cerimônias de demonstração e revigoramento da

fé. O conflito que se inicia dali em diante, que é um conflito de classes, entre duas concepções de mundo diversas, legitima o que afirma Ginzburg sobre o conceito de circularidade cultural (1988). As práticas culturais populares foram atacadas e influenciadas por um novo modelo imposto pela cúpula eclesiástica, modelo esse que encontrava ressonância em algumas raízes culturais cristãs que as práticas populares possuíam. Apesar das resistências, algumas das novas práticas de manifestação religiosa implementadas e divulgadas a partir do século XVI conquistaram a adesão dos estratos mais pobres. Como afirmou Tocqueville (1805-1859), “o papa foi mais excitado pelos fiéis a se tornar senhor absoluto da Igreja do que os excitou a se submeterem a essa dominação. A atitude de Roma foi mais um efeito do que uma causa” (apud Romano, 1979, 85). Entretanto, as práticas e os saberes eram distintos entre os dois modelos, pelo menos a princípio. Existiu um conflito forte, latente, o que demandou um período considerável de tempo para que fosse gerado um novo modelo. Esse novo modelo não era, simplesmente, idêntico ao que foi imposto à população cristã como um todo pelas novas regras tridentinas, muito menos também uma criação genuinamente autônoma e autóctone dos estratos populares. Dialeticamente, foi o resultado do confronto entre as duas concepções, com perdas e ganhos, resistências e assimilações, contestação e conservação.

O resultado desse conflito foi o catolicismo romanizado que triunfou no século XIX (Beozzo, 1985; Manoel, 1996; Miceli, 1988). Evidentemente esse novo catolicismo trazia muitas práticas culturais herdadas do antigo modelo, ao mesmo tempo que impôs outras. As camadas populares interiorizaram valores dessa nova forma de vivenciar a religião, mas também as conformaram ao seu dia a dia. Essa relação conflitiva é fundamentalmente dialética no sentido que ocorrem rompimentos e manutenções dos e nos dois lados: a visão de mundo que se quer hegemônica não impõe tranquilamente a sua concepção, da mesma forma que a mentalidade popular que se quer extinguir não assimila mecanicamente as novas práticas. Uma modifica a outra, apesar de uma delas se fazer dominante, hegemônica, o que não poderia ser diferente dado o estreito vínculo dessas concepções às condições objetivas cotidianas de produção da existência. As novas camadas detentoras dos modos de produção mercantis viabilizam uma nova cultura na moderna Europa Ocidental, cultura essa porém modificada pela própria assimilação empreendida pelas classes trabalhadoras. O fenômeno cultural é uma mediação entre a realidade material e o sujeito, é

um conjunto de representações. As camadas populares concebiam a realidade em que estavam inseridas mediadas pela cultura, ou seja, pelo conjunto de valores simbólicos que justificavam a sua existência. As festas, os ritos e as mentalidades populares, portanto, traziam contestações aos valores que as camadas hegemônicas queriam impor, mas ao mesmo tempo traziam também muito do conservadorismo cultivado pela religião. Foi nesse conjunto de valores simbólicos que o espírito tridentino foi agindo gradativamente, ao longo de toda a chamada Idade Moderna.

Uma das manifestações mais cruciais dessa mudança nas práticas e representações culturais foi a que ocorreu em relação à mulher e à vida religiosa feminina no seio da Igreja Católica. A mulher, vista como um misto de inferioridade e perigo, digna de comiseração e de indiferença ao mesmo tempo, enquanto receptáculo da procriação sempre foi objeto de receio e, conseqüentemente, de controle. Desde as sacerdotisas do mundo antigo, muitas delas prostitutas públicas violentadas em lugar de todas as mulheres da comunidade (Engels, 1976), até as monjas celibatárias medievais, a virgindade e a castidade consagradas sempre foram objeto de distinção e consideração nas representações culturais. A possibilidade da procriação supõe o controle sobre a reprodução da força de trabalho. A abstinência em relação a essa prerrogativa causa estranheza, distanciamento da realidade cotidiana e de certo modo um respeito social. Por outro lado, bastante inferiorizada socialmente, a mulher é vista como possuidora de uma natureza distinta em relação ao homem (Bencostta, 2001). Ovídio dizia que o homem, diante da mulher, devia “ceder diante da sua teimosia: cedendo você vencerá” (apud Pinsky, 1980, 113). Pitágoras afirmava que “uma mulher em público está sempre deslocada” (apud Perrot, 1998, 8). O crescimento da complexidade na divisão social do trabalho, em especial com o desenvolvimento das relações capitalistas, produziu uma cisão ainda mais profunda entre o papel do homem e da mulher no mundo ocidental (Engels, 1976; Ponce, 1986). Nesse sentido, o papel das religiosas consagradas na Igreja Católica sempre foi muito peculiar. Privadas da maternidade desde os primeiros concílios da era cristã, a vida celibatária contemplava uma simbiose entre uma relativa autonomia para com o sexo oposto e uma subordinação ainda mais ferrenha em algumas situações. Muitos mosteiros e abadias femininas foram centros de grande acúmulo de patrimônio, fruto, sobretudo, de doações imobiliárias e pecuniárias, portanto, locais de imensa influência social e política.

Contraditoriamente, apesar da autonomia relativa, muitas vezes o clero e mesmo outros estratos exploravam economicamente as freiras (Laven, 2003).

Durante séculos, a mentalidade teológica de purificação da condição feminina através da “fuga do mundo” norteou a reclusão das monjas em mosteiros e abadias, a partir das raízes lançadas pelo cenobitismo no início da Idade Média (Bosco, 1960; Pierrard, 1982). Em alguns períodos e em algumas regiões, como já foi destacado, a fluidez da hierarquia permitiu que algumas comunidades se tornassem centros de estudos e traduções de textos clássicos antigos, como chegou a ocorrer com as religiosas beneditinas. Com o advento das franciscanas e dominicanas, no século XIII, surgiram os conventos urbanos, ainda um local de reclusão, porém inseridos em áreas mais cosmopolitas e com cerimônias abertas em igrejas públicas (Iriarte, 1985). A justificativa por parte da instituição religiosa era que as freiras santificariam a população pela prática devota, além de oferecerem um refrigério espiritual aos sedentos por orientação e aconselhamento. Os conventos repletos, entretanto, também desempenhavam outras funções no início da Idade Moderna: impediam a dispersão das fortunas familiares e se constituíam em recusa do casamento fora do grupo social respectivo (Laven, 2003). O crescimento urbano, o enriquecimento por parte da burguesia em algumas regiões e a perda de capital por parte da nobreza colocavam o convento como um escaudouro propício para as numerosas filhas cujos dotes matrimoniais solapariam o patrimônio familiar. Como se dizia na Itália seiscentista, cabia à mulher “*maritar à monacar*” (ibid.). O excesso de religiosas portadoras de uma condição alheia a sua vontade produziu situações de extrema insatisfação com a vida conventual e os votos de castidade, pobreza e obediência. Em pleno Brasil colonial, tão desprovido na época de recolhimentos femininos devido às restrições portuguesas, o bispo da Bahia D. Manuel de Santa Inês (1761-1771) dizia: “o convento do Desterro é o escândalo dessa cidade” (apud Mott, 1993, 382).

O novo modelo de vida religiosa feminina lançado por Ângela de Mérici na Itália, em meados do século XVI, traduzia um novo jogo de forças sociais e uma nova vivência religiosa. A burguesia nascente desejava também afirmar-se socialmente através da presença nos quadros internos da Igreja Católica, o que era bastante dificultado no antigo modelo. Em muitas nações exigiam-se os atestados de pureza de sangue para o ingresso no clero, o que em Estados como o português e o espanhol limitava muito as intenções do

grande contingente de cristãos novos enriquecidos (Kamen, 2003; Lacouture, 1994). Na organização monacal tradicional, as freiras com os chamados votos solenes, pobreza, castidade e obediência, irmãs de coro como eram chamadas, eram religiosas plenas, responsáveis pela direção da casa e com poder de voto nos capítulos (conselhos) domésticos. Já as conversas eram consideradas irmãs leigas, ou seja, eram religiosas sem votos solenes, mas que viviam também em reclusão e participavam da maioria das atividades da comunidade (Lopes, 1991). A justificativa era que “a presença de conversas liberava as freiras de coro dos deveres mais mundanos da vida conventual, possibilitando-lhes dedicar-se aos rigores da religiosidade” (Laven, 2003: p. 36-37). Na prática essa distinção reproduzia muitas vezes as distinções sociais dentro dos conventos mais ricos: as irmãs de coro eram geralmente provenientes da nobreza e mesmo da alta burguesia, enquanto as conversas poderiam ser das camadas médias ou, eventualmente, das camadas populares. O que Ângela de Mérici idealizou foi um grupo de religiosas sem votos solenes, vivendo com a população mais pobre nos bairros populares. Um grupo apenas de conversas, portanto. Um grupo de freiras provenientes das camadas populares.

Como aponta Moura, “os pais sem recursos ofereciam os filhos ainda crianças para que pudessem estudar e fossem, ao mesmo tempo, preparados para a vida monástica” (1998: p. 26-27). Dependendo da região, não havia outra possibilidade de permanecer na escola a não ser como candidata à vida religiosa, pois era possível pagar os estudos com os serviços prestados na e para a congregação religiosa. Muitos séculos depois dessas mudanças no universo católico, esses valores permaneceram vivos e fortes nas concepções populares. A irmã franciscana Maria Lavínia², atualmente com oitenta e três anos de idade, relata que, quando do seu ingresso na vida religiosa consagrada, em 1938, o pai, ferroviário de profissão, apresentava uma certa relutância com a sua decisão, apesar de já possuir um filho que era seminarista capuchinho. “Eu não quero que você seja empregada das freiras”, dizia constantemente. Praticamente na mesma época, D. Francisco de Campos Barreto (1877-1941), bispo de Campinas, São Paulo, entre 1920 e 1941, fundou uma congregação religiosa feminina, as Missionárias de Jesus Crucificado, em 1928. Apesar dessas irmãs

² Maria Lavínia da Silva, natural do Alto da Serra de Paranapiacaba, filha de um ferroviário e de uma imigrante espanhola, entrou para a Congregação das Irmãs Franciscanas do Coração de Maria em 1938. Fez os primeiros votos em 1945. Trabalhou como religiosa professora, por cinquenta anos, em Penápolis (SP),

serem consideradas arrojadas para a época, inclusive com a não obrigatoriedade do uso do hábito religioso em algumas atividades externas ao convento, foi mantida uma distinção semelhante à existente entre as irmãs de coro e as conversas, agora chamadas de “oblatas”. A própria cor do hábito religioso das irmãs de coro e das oblatas era distinta. Analisando fotos e documentos dessa congregação, observa-se que a maioria das oblatas era proveniente das camadas mais pobres, geralmente negras e mestiças.

As Missionárias de Jesus Crucificado desenvolveram-se rapidamente: apenas treze anos após a sua fundação, em 1941, a congregação já possuía vinte e cinco comunidades e trezentas e trinta e quatro irmãs professoras. As irmãs trabalhavam em seminários, escolas, secretarias paroquiais e todo o tipo de atividade em apoio ao clero. O desenvolvimento meteórico da congregação parece acompanhar o ritmo de crescimento de Campinas, cidade sede da nova congregação e terra natal do fundador, D. Francisco Barreto, filho aliás da família do fundador da cidade, os Barreto Leme. Quanto às irmãs oblatas, as suas atividades no organismo religioso estavam mais ligadas ao funcionamento interno das comunidades, serviços domésticos e atividades de limpeza.

Nos trabalhos manuais são formadas as Missionárias Oblatas, aprendendo desde o Noviciado a salvar almas pela generosidade de seus trabalhos silenciosos e ocultos (Suplemento do Jubileu de Prata do Instituto, 1953: 153).

A pequena burguesia e as camadas populares gradativamente tentavam penetrar na estrutura eclesiástica, buscando o reconhecimento social, influenciando e sendo influenciadas assim pelas determinações tridentinas de rejuvenescimento espiritual. O Concílio de Trento pregava uma verdadeira cruzada contra os protestantes mas, concomitantemente, era explícito na necessidade de intensificar o ensino religioso e o aprofundamento da fé cristã nas populações fiéis ao catolicismo (Châtellier, 1994). A história da francesa Louise de Marillac, fundadora da Companhia das Filhas de Caridade, revela essa faceta. Filha ilegítima de Louis de Marillac, era uma “*fille de son père*”, ou

Campinas (SP), Baixada Santista (SP) e Bandeirantes (PR). Atualmente reside na comunidade da Betânia Franciscana, em Campinas, São Paulo.

seja, uma criança fora do casamento, porém reconhecida pelo pai (Lopes, 1991, 314). Criada em conventos e orfanatos desde pequena, queria ser religiosa capuchinha, mas foi rejeitada, oficialmente, por ser considerada de saúde frágil. Casou-se em 1613 com Antoine Le Gras, secretário de ordens de Marie de Médicis, mãe do rei Luís XIII. Enviuvou em 1626 e, influenciada pelo padre Vicente de Paulo, fundou o agrupamento religioso em 1633. As *Filles de la Charité*, Filhas da Caridade, cultivadoras da humildade, da caridade e da simplicidade, não vestiriam o tradicional hábito religioso, mantendo assim as roupas semelhantes às do povo simples das imediações de Paris. “Nem véu, nem grade. Casa ao invés do convento; nada de missa especial” (Lopes, 1991, 324). O novo agrupamento de freiras era, ao mesmo tempo, uma adaptação e uma ramificação da obra de Ângela de Mérici, um século depois.

O próprio termo “companhia”, usado para designar esses novos agrupamentos religiosos surgidos no início da Idade Moderna, masculinos e femininos, indicava uma organização semelhante à militar, cujos objetivos e racionalidades deveriam estar muito bem definidos. Inácio de Loyola, nas Constituições da Companhia de Jesus, disse explicitamente que “deve, assim, preferir-se ‘pessoas de alta posição’, tais como príncipes e prelados, e pelas mesmas razões dar prioridade a ‘grandes nações’, como as Índias, ou a cidades importantes” (apud Châtellier, 1994, 25). Quanto às Filhas de Caridade, criadas por Louise de Marillac e Vicente de Paulo, as suas atividades estavam classificadas em sete grandes caridades: dar de comer, dar de beber, abrigar, visitar os prisioneiros, visitar os doentes, vestir os nus e preparar os mortos (Lopes, 1991). A Igreja Católica preparava-se assim de uma outra forma para cuidar do fiel desde o nascimento até a morte: criar, alimentar, vestir, amparar na eventualidade de delitos e problemas com a justiça civil e, finalmente, levar ao túmulo, antecâmara do paraíso, se assim o fosse merecido. Na Europa Ocidental, e em algumas nações em especial, a prática da caridade pela burguesia passa a ser uma espécie de imitação à nobreza. Era uma maneira dessa camada social ascendente possuir reconhecimento social. Afinal, a mentalidade da ordem natural pressupunha que os atos humanos eram supervisionados diretamente por Deus e obedeciam a uma lógica estabelecida em uma dimensão superior. Da mesma forma que os monarcas absolutos buscavam na religião a justificação do seu poder, o que necessariamente criou novas alianças com a Igreja Católica e com as Igrejas Reformadas, as camadas sociais

intermediárias realizavam o mesmo processo, o que por sua vez era decodificado pelas camadas populares.

A religiosa espanhola Teresa de Ávila³ (1515-1582) dizia que através dos reis católicos “a majestade extraordinária” de Jesus aparecia em “sua santa humanidade” (apud Delumeau, 2003, 233). Teresa de Ávila, órfã de mãe muito cedo, ingressou no convento muito jovem, por vontade própria, encantada com as histórias das missões em terras distantes. A reclusão excessiva da clausura na rigorosa Espanha e o cotidiano problemático das comunidades rapidamente a entorpeceram. “A experiência me ensinou o que é uma casa cheia de mulheres. Deus nos livre desse mal” (apud Orlandi, 1973, 175). Juntamente com Juan de Yepes, frei carmelita conhecido posteriormente como João da Cruz, empreendeu em 1562 uma reforma na ordem do Carmo, tentando impor nos conventos uma vida mais simples e austera, de acordo com as novas orientações dos reformadores. Para tanto contou com o apoio pessoal do rei Filipe II (1527-1598) (Kamen, 2003). Muitos monarcas católicos dispensaram fartos recursos financeiros para as comunidades reformadas. Muitas vezes essas relações ultrapassaram o campo meramente institucional: D. João V, rei português entre 1707 e 1750, considerado extremamente pio e devotado, gerou filhos com uma freira do convento de Odivelas (Mott, 1993). Muitas religiosas e místicas espanholas contemporâneas e sucessoras de Teresa, tais como Mariana de San José, Antonia de Jesus, Inês da Encarnação, Ana Maria de San José e Marina Escobar de Valladolid, escreveram muito nesse sentido por todo o Império Espanhol no início da Idade Moderna. Essa última inclusive, falecida em 1633, dizia que “Deus impõe tributos a seus súditos” (apud Delumeau, 2003, p. 373-374), tal como os soberanos também faziam. Criou-se assim no catolicismo uma “sociedade mais clerical que crente, em que a religião será mais apreciada e praticada como forma de controle dos ‘outros’ que de si mesma” (Lopes, 1991, 331). Particularmente em relação às mulheres, a canalização das energias para a caridade e obras pias, de uma forma geral, constitui-se em uma forma de controle sobre pessoas consideradas em essência inferiores e, por isso mesmo, perigosas. Tal como era necessário disciplinar e domesticar tanto as massas rurais, consideradas ignorantes, como as turbas urbanas, consideradas embrutecidas pela miséria, o domínio sobre o sexo feminino,

³ Teresa de Cepeda y Ahumada.

fosse através do matrimônio, da vida religiosa ou da prática da caridade, era considerado uma obra de fé.

Um ditado popular francês do século XVII dizia que a mulher era “*une beste imparfaicte, sans foi, sans loy, sans crainte, sans constance*”⁴ (Lopes, 1991, 327). Muitos médicos e mesmo teólogos, desde a Idade Média, defendiam que os problemas da fisiologia feminina centravam-se no fato dela possuir humores frios e úmidos, em oposição aos humores quentes e secos do homem. Frialdade e umidade indicavam um temperamento instável, enganoso e falso. No século XIX o discurso naturalista, armado de um referencial cientificista, reforçou muito as concepções populares: aos homens competia o cérebro, a inteligência e a razão lúcida; às mulheres o coração, a sensibilidade e os sentimentos (Perrot, 1988). Quando pobre, a mulher era considerada quase um animal; quando rica e influente, um perigo. Em 1580 o núncio Alberto Bolognetti, representante do papado na república veneziana, queixava-se das freiras locais que se imiscuíam em assuntos políticos (Laven, 2003). Não poderia ser diverso em uma cidade com cinquenta conventos e três mil freiras, boa parte delas representantes das famílias locais mais ricas. As ordens religiosas monacais, masculinas e femininas, eram consideradas muitas vezes tão desregradas que muitos humanistas e reformadores defendiam que em uma sociedade utópica não existiriam conventos, bordéis e adultérios. E as camadas populares, o povo pobre das cidades e dos campos, como viam essas instituições? Às vezes como bastiões da castidade, outras como bordéis públicos. O novo modelo de irmã de caridade, a exemplo das ursulinas e das vicentinas, era antes de mais nada o de uma mulher virtuosa, em processo de aprimoramento, independente de ser proveniente das camadas ricas ou pobres, letrada ou não.

Assim, dentro e fora do lar, caberia à mulher exercer uma influência benéfica que contribuiria para a moralização da sociedade. Ela não seria apenas a eterna educadora dos filhos, mas se tornaria a responsável pela restauração da paz social, cumprindo o papel de acalmar os ânimos dos homens, intoxicados pela excitação da guerra (Bencostta, 2001, 121).

⁴ Uma besta imperfeita, sem fé, sem razão, sem temor, sem constância.

Em 1572 as ursulinas se estabeleceram na França. Cento e trinta anos depois já existiam trezentos e cinquenta conventos (350) dessa ordem só no reino francês, com um total de nove mil religiosas (Nunes, 1981). Entre 1625 e 1720 são fundadas na França quinze (15) associações pias segundo o modelo das Filhas de Caridade. Na Lorena, no início do século XVII, Alix Le Clerc, sob a orientação do padre Pierre Fourier, deu início à Congregação de Nossa Senhora das Cômegas de Santo Agostinho. “Instrui as meninas na piedade, na perfeição da vida, nos bons costumes, sem exigir salário, ensinando-lhes a ler, a escrever e a trabalhar em diversas espécies de obras honestas” (apud Nunes, 1981, p. 124-125), afirmava a irmã fundadora. No sul do país o bispo Henry de Maupas du Tour, juntamente com o jesuíta Jean-Pierre Médaille, fundou a Congregação das Irmãs de São José. No grupo das seis primeiras irmãs, todas camponesas, uma era analfabeta (Nunes, 1981). Essa grande expansão em solo francês não pode ser desvinculada do novo contexto nacional: depois de meio século de guerras entre católicos e huguenotes sob os últimos reis Valois, o novo rei, Henrique IV, iniciador da dinastia dos Bourbon, proclamou em 1598 o Editto de Nantes. Era garantida assim contigüidade legal entre as duas variedades do cristianismo: aos protestantes eram outorgadas localidades de culto, direitos civis, jurisdições específicas, praças militares de segurança e privilégios corporativos (Le Roy Ladurie, 1994).

A hierarquia católica, apesar de perder em definitivo uma parte da população francesa, inicia assim uma nova frente de combate: o revigoramento da fé entre os católicos e o oferecimento de serviços de saúde e educação essenciais para a população. O caos econômico francês nas duas décadas finais do reinado de Luís XIV (1654-1715) talvez explique, em parte, a grande procura pela vida religiosa (Wilhelm, 1988). A miséria e a indigência nas grandes cidades colocavam as camadas populares na dependência dos serviços de caridade oferecidos pelas comunidades religiosas (Perrot, 1998). O complexo parisiense do Hospital Geral chegou a abrigar, em 1662, seis mil (6.000) pacientes, servidos por oito (8) médicos, cem (100) religiosas agostinianas e cinquenta (50) noviças. Em 1638 Vicente de Paulo já havia recolhido quatro mil (4.000) crianças órfãs. Muitas prostitutas, pobres, cansadas e doentes, abandonavam as ruas e buscavam os conventos onde, em troca do abrigo, submetiam-se a uma vida também terrivelmente dura. Muitas acabavam

tomando o hábito religioso (Wilhelm, 1988). Tal como entre as religiosas, no clero ocorreu também uma proliferação de novos agrupamentos, principalmente na França, na Espanha e nos Estados Italianos, entre o final do século XVI e principalmente no XVII. Em 1592 César de Bus funda a congregação dos Padres Doutrinários, em 1597 o espanhol José de Calazans inicia a Ordem dos Clérigos Pobres da Mãe de Deus, em 1611 surge o grupo dos Padres do Oratório, com a supervisão do cardeal de Bérulle, em 1625 a Congregação da Missão, por Vicente de Paulo, e em 1628 os Cônegos Regulares com Pierre Fourier, o mesmo que orientou as cónegas de Santo Agostinho (Bosco, 1960; Cambi, 1999; Nunes, 1981).

Em 1639 as ursulinas se estabeleceram no Canadá. É a primeira ordem feminina educadora do Novo Mundo. Madre Maria da Encarnação (1599-1672), uma das fundadoras da comunidade pioneira, era viúva quando do seu ingresso na vida religiosa consagrada, tal como tantas outras nesse período. Tornou-se uma estudiosa do iroquês e do algonquim, praticamente as línguas mais faladas pelos indígenas de todo o Quebec e leste canadense (Nunes, 1981), condição imprescindível para o sucesso do empreendimento em terras ainda consideradas selvagens. No Brasil as ursulinas de origem italiana se estabeleceram em Salvador, Bahia, em 1735 (Lopes, 1991; Mott, 1993). Em pouco tempo, com o auxílio dos jesuítas, já existiam dois conventos na cidade, o de Nossa Senhora das Mercês e o de Nossa Senhora da Soledade. Na América portuguesa, durante o período colonial, sempre houve uma relutância significativa, por parte das autoridades civis e eclesiásticas, em fundar casas religiosas femininas, uma vez que faltavam mulheres, principalmente brancas, para a constituição das famílias (Algranti, 1993; Priore, 1994; Vainfas, 1997b). Com muita dificuldade foram instalados o Recolhimento das Macaúbas, em Sabará, Minas Gerais, em 1716, e o convento de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, em 1756 (Algranti, 1993), resultados da obstinação de mulheres que desejavam ser religiosas, tais como as européias.

No início do século XVIII o auge do chamado século de ouro da espiritualidade francesa esbarrou com o surgimento da filosofia iluminista. O avanço das relações capitalistas exigia e viabilizava uma nova gama de conhecimentos técnicos. Com o avanço das inovações na experimentação científica, o uso do método cartesiano nos estudos e a gradativa laicização de algumas sociedades, intensificaram-se as interpretações sociais

desvinculadas do discurso religioso. A burguesia triunfante em vários países foi limitando gradativamente o poder da realeza, criando concepções jurídicas que legitimaram a igualdade dos cidadãos perante a lei, o que se constituiu em um dispositivo legal fundamental para a consolidação frente ao Antigo Regime. Era a forma possível de garantir que os privilégios de nascimento e de classe fossem minimizados em razão da suposta universalização das oportunidades para todos. Na verdade, o que ocorria era a universalização das oportunidades para as camadas burguesas, tendo em vista que a massa camponesa continuou pobre e explorada, muitas vezes ainda por relações servis, enquanto nas cidades surgiam os proletários, ainda mais explorados e vivendo em condições totalmente adversas de saúde e alimentação. Nesse novo contexto a educação escolarizada assumiu uma importância cada vez mais central, o que de certo modo produziu uma convergência de interesses, pelo menos parcialmente, entre as igrejas e os estratos dominantes. Fosse para o trabalho ou para o proselitismo religioso, a educação estava em mãos da Igreja Católica na maioria do mundo ocidental.

Na Europa mediterrânea, particularmente, uma parcela significativa da filosofia iluminista foi de certo modo cristianizada pela Igreja Católica. Em Portugal, o governo do Marquês de Pombal (1730-1783), ministro do rei D. José I (1714-1777) durante todo o seu governo (1750-1777), contou inclusive com a adesão de uma parte do alto clero. Muitas congregações e ordens religiosas apoiaram a supressão da Companhia de Jesus do reino português, em 1759, interessadas que estavam no espólio do seu imenso patrimônio (Cunha, 1986). Algumas reformas pombalinas na educação tentaram contemplar as novas diretrizes culturais e científicas postuladas pelo Iluminismo. Entretanto, o iluminismo português era reformista, nacionalista e humanista, portanto cristão e católico (Carvalho, 2003). As camadas ascendentes necessitavam da escolarização tanto como uma maneira de galgar os degraus da administração pública como também uma necessidade de garantir conquistas e privilégios nas novas estruturas jurídicas. A Igreja Católica, por sua vez, redimensionou o uso e a divulgação da mensagem evangélica desde o cisma protestante, o que já havia sido definido desde o Concílio Tridentino. Aos poucos as grandes manifestações públicas de fé e de devoção à hierarquia eclesiástica (Dias, 1996) começaram a ser acompanhadas das devoções privadas, dos manuais de piedade e das novas práticas de religiosidade domésticas (Nunes, 1981). A valorização e interiorização da

família enquanto sementeira de mão-de-obra abundante pela burguesia, em boa parte da Europa, foi acompanhada por uma valorização da mesma instituição, por parte das igrejas, enquanto *locus* privilegiado de divulgação dos valores religiosos. Isso é uma absoluta novidade dos tempos modernos, tendo em vista que até a Idade Média as práticas religiosas concentravam-se quase exclusivamente nos templos, práticas essas que acabavam se misturando e incorporando-se às manifestações da cultura popular, o que de certo modo impedia um controle rígido da ortodoxia. Nesse novo ideal catequético a hierarquia católica pretendia que todas as práticas culturais cotidianas fossem cristianizadas, aniquilando assim costumes e crenças consideradas pagãs.

O acesso à escola, ou talvez a uma parte dos conhecimentos por ela divulgados, poderia garantir um rígido controle sobre os valores e o comportamento social da população. Em muitos países, dessa forma, o avanço da escolarização a partir da sua contradição básica, a manutenção da ordem estabelecida e ao mesmo tempo a possibilidade de melhoria das condições de vida dos estratos populares, foi acrescido dos interesses das Igrejas em realizar o proselitismo, o que sem dúvida contribuiu, e muito, para a manutenção das condições econômicas vigentes. Instaure-se gradativamente, no seio do catolicismo, uma religião do livro (Châtellier, 1994), o que já não era novidade para os protestantes. Carlos Borromeu (1533-1584), arcebispo de Milão entre 1564 e 1584, já havia criado as Confrarias da Doutrina Cristã, círculos de leitura e conhecimento das Sagradas Escrituras. Aos poucos foram sendo divulgadas práticas de piedade que consistiam na leitura individual de orações e meditações que se faziam em dias e períodos específicos. Nesse novo modelo destacaram-se as devoções ao Sagrado Coração de Jesus, às Cinco Chagas de Cristo, à Paixão e a das Quarenta Horas, em preparação à Quaresma.

As missões religiosas populares começaram a se intensificar. Esse evento consistia em um período, dez ou quinze dias, em que um grupo de religiosos atendia comunidades distantes, geralmente nos campos, nas quais a presença constante de sacerdotes era bastante irregular. As missões privilegiavam os sacramentos da confissão e da eucaristia, com cerimônias pias para as mulheres e crianças durante o dia e pregações, principalmente para os homens, durante a noite. O napolitano Afonso de Ligório (1696-1787), fundador da Congregação dos Padres Redentoristas em 1732, foi praticamente o sistematizador desse novo modelo, juntamente com o francês Grignon de Monfort, que já era praticado antes

apenas esporadicamente. “O principal fruto da missão é a conversão dos homens: se os homens persistem no vício, as mulheres farão como eles”, dizia Ligório (apud Châtellier, 1994, 166). A mulher, portanto, ainda é uma coadjuvante, no século XVIII, fosse religiosa ou leiga, aliás, como nos dias atuais. Posteriormente surgiram outros agrupamentos religiosos masculinos voltados exclusivamente para as atividades das missões populares, tais como os Padres Passionistas, em 1741, os Padres Estigmatinos, em 1816, e os Padres Palotinos em 1835 (Bosco, 1960; Châtellier, 1994; Silveira, 1955), os três agrupamentos de origem italiana.

Evidentemente esse novo modelo de estrutura eclesiológica encontrava muita resistência e contestação. Ainda no início da Idade Moderna, em 1570, o frade dominicano Diego de Chaves, confessor do rei Filipe II, criticava duramente o arcebispo Carlos Borromeu, também ele um súdito do monarca espanhol, em suas iniciativas de reforma religiosa. “Um povo não pode ser forçado a ser perfeito” (apud Kamen, 2003, 337). Muitas congregações religiosas femininas também eram vistas com desconfiança. O Instituto de Maria, cujas irmãs eram conhecidas popularmente como Damas Inglesas, fundado por Maria Ward no condado de York, em 1609, foi suprimido em 1629, sendo só aprovado definitivamente pelo Vaticano em 1877 (Nunes, 1981). Tal fato deveu-se à disposição dessas religiosas em adotarem a regra jesuíta como modelo de conduta, em mais um indicador dos conflitos que se avolumavam entre essa ordem e a cúpula eclesiástica. As manifestações de extremo misticismo por parte de muitas religiosas também eram vistas com desconfiança. O próprio Concílio de Trento era cauteloso nesse sentido. Particularmente com o Iluminismo, boa parte do clero considerado ilustrado propunha um catolicismo menos atrelado ao Estado, mais devotado às questões terrenas e mais afinado com as grandes transformações científicas pelas quais o mundo passava. Em 1786 um grupo de bispos italianos, reunido em Pistóia, condenava explicitamente o modelo das missões populares (Châtellier, 1994). Para esse grupo não adiantava intensificar práticas de devoção e administrar sacramentos se o povo não fosse instruído de forma contínua.

Entretanto, as alianças entre o Estado e a Igreja Católica acabaram por institucionalizar o modelo emanado de Trento e reforçado pela espiritualidade francesa. Nesse modelo as casas de ensino religiosas e as missões populares revestiram-se cada vez mais de uma importância fundamental. Em 1737 o novo duque de Lorena, Estanislau

Leszczynski, ex-rei da Polônia e sogro de Luís XV, determinou que se realizassem missões em todo o território sobre a sua jurisdição (ibid.). Em Salzburgo, nos Estados Austríacos, o príncipe-arcebispo Eleutério de Firmiri, ao mesmo tempo em que convocou a realização de missões, entre 1731 e 1732, aproveitou a ocasião e expulsou de seus domínios vinte mil camponeses acusados de simpatizantes do luteranismo. Nos Estados Germânicos, aliás, era comum os governantes, nobres e eclesiásticos, obrigarem as populações a abjurarem do luteranismo em troca da não invasão das respectivas comunidades (Green, 1984). Com a expulsão dos jesuítas de vários Estados europeus na segunda metade do século XVIII e a sua posterior supressão pelo próprio Vaticano, em 1773, outras congregações missionárias foram ganhando muito espaço, tais como os redentoristas e os padres passionistas (Bencostta, 1999; Dreher, 1993). Os arroubos da retórica barroca foram lentamente sendo substituídos por uma linguagem intimista e coloquial, muito mais próxima da linguagem dos camponeses e da população pobre em geral. Enquanto as populações rurais eram atingidas pelas missões, nas pequenas cidades e grandes aglomerações urbanas as escolas para as camadas médias e a elite, fosse ela nobre ou burguesa, garantiram um crescimento patrimonial considerável para a Igreja Católica, paralelamente à definição de um novo perfil institucional em uma sociedade em constante mudança.

O bispo François de La Mothe Fénelon (1651-1715), preceptor do duque de Borgonha, filho do rei francês Luís XIV (Nunes, 1981), em uma correspondência ao marquês de Seignelay, secretário de Estado da Marinha, dizia que “o que é certo é que bons curas, bons mestres-escola e boas religiosas farão neste país muito mais que nós, sobretudo se tal assistência se fizer acompanhar de escolas que continuem as do consistório” (apud Châtellier, 1994, p. 71-2). Enquanto no século XVI apenas 10% dos homens franceses eram alfabetizados, no início do século XVIII esse índice havia subido para 50% (Le Roy Ladurie, 1994). Jean Batiste de La Salle (1651-1719), filho de burgueses de Reims, fundou em 1684 o Seminário de Mestres, a primeira escola do tipo na Europa, gênese da futura Escola Normal francesa, que por sua vez influenciou a educação escolarizada de vários países (Nunes, 1981). Os futuros professores, fossem religiosos ou não, passariam a receber uma formação específica para o exercício do magistério, tal como o Concílio de Trento recomendou que os futuros sacerdotes fossem formados em escolas especiais para tanto, os seminários. Quando La Salle faleceu, vinte e sete (27) cidades francesas possuíam escolas

dirigidas pela congregação por ele fundada, os Irmãos das Escolas Cristãs (Arns, 1985). Em 1790 eram cento e vinte e três (123) escolas, quinhentas e vinte (520) classes, novecentos e vinte (920) irmãos e trinta e cinco mil, setecentos e treze (35.713) alunos (Nunes, 1981).

As doze virtudes da pedagogia lassalista, essenciais para um futuro educador, eram a piedade, o zelo, a prudência, a humildade, paciência, mansidão, silêncio, vigilância, delicadeza, firmeza, constância e gravidade (Ludwig, 2000). Observa-se que, ao lado de valores divulgados há séculos pelo cristianismo, como a piedade, a prudência e a humildade, a pedagogia de La Salle introduzia outros. A gravidade, “virtude que determina nosso exterior”, deveria levar os alunos, futuros professores, a “manter olhares serenos, evitar movimentos precipitados e falar pouco e com moderação” (apud Ludwig, 2000, 5). Segundo La Salle, em seus vários escritos, “os alunos devem ser aconselhados a tratarem com meninas apenas em presença dos pais ou de outras pessoas idosas e prudentes” (Nunes, 1981, 149), evitando assim contatos que eram considerados perigosos e afastando a possibilidade de relacionamentos fora de sua respectiva classe social. Na virtude da constância, o religioso afirmava que se deveria “combater os defeitos e zelar para que não sejam repetidos” (apud Ludwig, 2000, 5). Para os Estados modernos não poderia existir melhor colaborador no sentido da formação de um cidadão cordato, respeitador da ordem e cumpridor dos seus deveres, além da definição e valorização da nacionalidade. “A firmeza é a força moral para prevenir e reprimir a desordem de qualquer tipo” (Ludwig, 2000, 5).

Apesar dos constantes atritos com a hierarquia eclesiástica, muitos estados católicos entendiam que a consolidação dos novos valores religiosos era um componente central na manutenção da ordem pública e na justificação da própria ordem social, que se queria considerar natural, dividida em estratos sociais, os “estados”. O culto da personalidade dos reis e a difusão das teorias absolutistas de caráter divino concederam aos monarcas um caráter quase presbiteral, enquanto o estado nacional é gradativamente sacralizado (Le Roy Ladurie, 1994). Nas várias revoltas fiscais francesas que antecederam o período revolucionário iniciado em 1789, a figura do rei era isentada, considerada distante e não responsável pelo opressivo sistema tributário nacional. “Viva o rei, sem talha e sem gabela⁵”, diziam os rebeldes (id., 21). Em 1825, no período da Restauração pós-

⁵ A talha e a gabela eram impostos de origem medieval que incidiam sobre os produtos agrícolas.

napoleônica, Victor Hugo dizia, sobre a sagração de Carlos X, “ei-lo padre e rei” (Bloch, 1993, 261). O território nacional tornava-se gradativamente um espaço sagrado, tal como a escola, justificadora e enaltecida do território nacional. O governante também assume um caráter sagrado, seja na monarquia absolutista ou no Estado liberal. O governante é sacralizado, tal como aqueles que o justificam: primeiro o padre professor da Contra-Reforma, depois a religiosa educadora do catolicismo romanizado e por que não o atual professor laico neoliberal? As justificativas eram encontradas nos textos sagrados. A carta de São Paulo aos Efésios, no Novo Testamento bíblico, afirma que “há um só corpo e um só espírito, assim como é uma só a esperança da vocação com que fostes chamados; há um só Senhor, uma só fé, um só batismo; há um só Deus e Pai de todos, que é sobre todos, por meio de todos e em todos”. Os estados europeus, desde as Guerras de Religião do século XVI, popularizaram a máxima “um rei, uma fé, uma lei” (apud Le Roy Ladurie, 1994, 10). Entre os protestantes o absolutismo monárquico também era justificado como de ordem suprema e, portanto, inquestionável: Calvino, na *Instituição da Religião Cristã*, defende a tese da monarquia de direito divino (apud Bloch, 1993).

A devoção ao Estado gradativamente foi transformando-se em uma religião, ou talvez melhor dizendo, em muitas nações católicas e luteranas, principalmente, as crenças nas respectivas igrejas e nos monarcas acabaram convergindo, tornando-se uma só realidade. A Igreja Católica, ao mesmo tempo em que contribuiu para a justificação do Estado Nacional, apesar de condenar a princípio o seu caráter crescentemente laico, realizava um processo de redefinição do seu papel institucional junto a uma sociedade em ebulição. Os grandes investimentos na formação dos seus quadros internos, ao mesmo tempo em que ela oferecia alguns serviços de interesse social, contribuíram para a concretização plena das diretrizes fixadas no Concílio de Trento. Foram necessários quase trezentos anos para que ocorresse essa guinada institucional. O século XIX, em especial na sua segunda metade, presenciou o desabrochar de um catolicismo mais forte, mais conservador, mais atuante socialmente e essencial em várias nações, ao mesmo tempo em que ele se centralizava e se hierarquizava cada vez mais. O novo universo cultural produzido por esse catolicismo redimensionado criou uma nova cultura escolar em várias nações ocidentais, cultura essa que influenciou os respectivos sistemas públicos de ensino.

1.2 Freiras educadoras: de similares de meretriz para modelos de uma nova sociedade.

L'humilité, la charité et la simplicité.

A humildade, a caridade e a simplicidade (faculdades [virtudes] das irmãs vicentinas).

Françoise d'Aubigné (1635-1719), marquesa de Maintenon, uma das muitas amantes do rei Luís XIV (1638-1715) e sua última companheira, quando o rei já era viúvo, foi governanta de um dos seus filhos, o duque de Maine. A marquesa fundou um colégio feminino, o Saint-Cyr, em 1685, nos arredores de Versalhes. Entre 1686 e 1793 passaram pelo colégio mil, cento e vinte e uma (1.121) moças, vindas sobretudo da pequena e média burguesia. Dessas alunas, trezentas e noventa e oito (398) se tornaram religiosas (Nunes, 1981), praticamente um terço do total, das mais variadas congregações. Essa realidade, apesar de a princípio ser semelhante à do início da Renascença, quando as cidades européias de grande e médio porte eram repletas de conventos abarrotados, é substancialmente diversa. As várias reorganizações implementadas por religiosos da Contra-Reforma, além da fundação de inúmeros institutos e congregações modelados a exemplo das Ursulinas e das Filhas da Caridade, gradativamente provocaram um processo de feminização do catolicismo, tal como o processo de feminização da educação escolarizada (Lopes, 1991; Perrot, 1991; Perrot, 1998), processo esse que atingiu o seu auge no século XIX. A mulher, nas novas relações capitalistas de produção, começa a ganhar progressivamente um papel social mais definido, mais específico, o que necessariamente produziu alterações na cultura popular, no imaginário social e na estrutura eclesiástica. Esse novo papel social da mulher nas relações produtivas interferiu na sua posição dentro das estruturas religiosas.

Os novos estratos sociais em ascensão, fossem eles católicos ou protestantes, enalteciam a mulher como mãe e mestra, como sementeira de famílias sadias, ordeiras e cristãs. Sadias porque gerariam filhos imbuídos de valores da civilização moderna, ordeiras

porque o trabalho era apontado como a razão de ser da própria humanidade, diferentemente da ociosidade malévola da nobreza, e cristãs acima de tudo. A família nuclear, monogâmica, era a garantia do progresso, do acúmulo de patrimônio e da possibilidade de afirmação social. Como pontua Engels (1976), a família monogâmica foi o primeiro tipo de grupo social a não ser fundado sobre condições naturais, mas sim sociais. Desde a Antiguidade, o casamento passa a ser um dever para com os deuses, o Estado e os antepassados. A continuidade da linhagem ou do grupo era garantida através da procriação, normatizada pelos costumes, pela religião e tradições populares. Com a desagregação paulatina do feudalismo o coletivismo agrário foi desaparecendo e, com ele, novas divisões sociais do trabalho se efetivaram. O comércio e posteriormente a indústria redimensionaram o papel da educação dentro do contexto familiar. A educação, antes um dever e um privilégio apenas da família, passa a ser um negócio de Estado. A definição de um novo cidadão e de um novo fiel produziu uma transformação nas concepções sociais sobre a escola, transformação essa que foi também o resultado da instauração de uma cultura escolar específica. Essa nova cultura escolar produziu ora relações conflituosas, ora relações pacíficas com a cultura religiosa, a cultura política e a cultura popular (Julia, 2001), também elas em processo de mudança.

A posição social da mulher, nessas novas concepções culturais em gestação, foi fundamental enquanto elemento mediador na relação entre a realidade econômica, material e objetiva, e a sua representação e justificação mentais, conceituais. Apesar de toda a crítica dos humanistas e mesmo dos iluministas quanto ao matrimônio, particularmente em seu caráter sacramental, indissolúvel, sagrado para a maioria das religiões, o progresso do mercantilismo e, em seguida, a ascensão liberal proporcionaram um incremento à questão da importância da maternidade controlada (Beauvoir, 1949). A mãe ensinava, orientava e admoestava, porém a centralização dos Estados nacionais e as novas necessidades econômicas de produção e consumo exigiram uma complementação. A educação escolarizada passou a se constituir em uma questão política à medida que as camadas emergentes dela necessitavam para o acesso ao aparelho estatal e aos seus privilégios. Quanto às camadas populares, a alfabetização não era uma necessidade produtiva, pelo menos inicialmente; entretanto, as disputas religiosas e o processo de recatolização da Europa e cristianização dos novos continentes exigiram a expansão do acesso à palavra

escrita. Na ótica burguesa, o espaço público é sempre masculino, enquanto para as mulheres, a sua natureza e a sua sensibilidade impunham o espaço privado, familiar (Perrot, 1998).

Nas camadas populares, entretanto, as dificuldades e misérias do cotidiano empurravam as mulheres para as ruas, para as fábricas e o comércio, para o espaço público. A mulher, a “*beste imparfaicte*” dos franceses do século XVII, começou a ser um pouco mais valorizada enquanto ente produtivo na medida em que o seu trabalho era tão apreciado e rentável como o dos homens, nas fábricas dos séculos XVIII e XIX, apesar dela ganhar muito menos que esses últimos. A mulher, gradativamente, deixava as choupanas campestres e os lares miseráveis dos bairros operários das cidades européias para ganhar as ruas e os outros espaços públicos. A mulher passou a ter mais visibilidade social. Essa situação provocava temores. Quanto mais a mulher estava presente nas ruas maior era a tendência de limitar seu papel e sua presença por outras vias (Perrot, 1988). O medo que o homem sentia do poder de sedução da mulher remontava aos teólogos medievais. O franciscano São Boaventura definia: “a luxúria é o vício da alma que deseja gozar do deleite proporcionado pela cópula e seus preparativos. Isto é, luxúria (. . .) constitui pecado porque esse deleite é desordenado, nascendo da rebelião da carne contra o espírito” (apud Lima, 1996, 42). No século XIX esse medo masculino começa a aparecer enquanto tema tanto nos romances populares como em tratados médicos (Gay, 1988). É necessário colocar a mulher no seu lugar, calando-a, civilizando-a, talvez até ensinando-a a ler. Os temas literários para mulheres e as boas leituras passaram a se constituir em uma discussão nacional durante o III Império francês (Perrot, 1988). A Igreja Católica também foi influenciada e influenciou essa mudança, sempre filtrando as mudanças e inovações de acordo com a sua interpretação da realidade (Romano, 1979).

Desde a Contra-Reforma novas formas de devoção e novos ritos coletivos foram gradativamente divulgados, universalizando assim o acesso aos sacramentos, particularmente a confissão e a eucaristia. A espiritualidade francesa, por sua vez, desenvolveu um conjunto de práticas espirituais individualizado, estruturado em uma relação pessoal entre o fiel e as forças divinas. Deus não era mais apenas, nessa dimensão, o juiz medieval ou o censor da Inquisição, aquele que tudo via e controlava. Deus, Jesus Cristo, o Espírito Santo, a Virgem Maria e os santos protetores eram agora membros da

família, pessoas com as quais se poderia conversar e dialogar. A relação era direta, individual, porém sempre mediada pelo magistério da Igreja. Da mesma forma como as relações de produção capitalistas colocaram a família individualizada como a instituição privilegiada de manutenção e reprodução da força de trabalho, a Igreja Católica também a elegeu como o campo essencial e privilegiado de formação e expansão do novo catolicismo. Daí a importância insubstituível da mulher, mãe e mestra. A Igreja foi gradativamente dulcificando os costumes, a moral, os valores e, conseqüentemente, as formas de vivência religiosa, acompanhando e sendo acompanhada pela concepção burguesa de família. A feminização do catolicismo foi uma nova característica da Igreja romanizada, cada vez mais centralizadora e dogmática (Hoornaert, 1979). Essa feminização ocorreu paralelamente ao crescimento da participação da Igreja Católica na educação escolarizada. Quanto mais os costumes e as normas sociais eram dulcificados, mais o modo capitalista de produção embrutecia os trabalhadores e trabalhadoras, criando assim um fosso intransponível entre os modelos colocados como ideais e a realidade objetiva. A negatividade do cotidiano enaltecia cada vez mais o seu extremo oposto, nunca atingido pela maioria da população.

O crescimento do culto à Virgem Maria, em séculos anteriores secundário, assume uma posição central nessa nova estrutura. O culto mariano divulga um novo modelo de identidade feminina. A obediência, a pureza, a mansidão, a fidelidade matrimonial e a castidade passam a ser valores difundidos para todas as mulheres e não apenas para as religiosas. A figura da Virgem Maria é a da mulher perfeita, portanto uma figura mítica, inacessível. Um fiel não deseja sexualmente a Virgem Maria, mas constrói uma representação de mulher para si que se assemelha a ela (Perrot, 1998). Mesmo nos meios urbanos mais politizados, a saída da mulher de casa para trabalhar era vista como um mal momentâneo que seria superado com a melhoria das condições de vida. Um texto operário sindical francês de 1867 dizia que “aos homens cabia a madeira e os metais; para as mulheres, a família e os tecidos” (apud Perrot, 1988, 187). Paralelamente, em 08/12/1854 o papa Pio IX (1792-1878), no calor dos movimentos liberais pela unificação da Itália, declara o dogma da Imaculada Conceição da Santa Mãe de Deus (Bosco, 1960; Zagheni, 1999). A Virgem Maria, segundo essa nova verdade de fé, concebeu Jesus Cristo sem ter realizado ligação carnal com homem algum, deu à luz o Filho de Deus e mesmo depois

permaneceu virgem. A Virgem Maria era uma metáfora da Igreja (Lopes, 1991). A Igreja Católica, perseguida e combatida pelo anticlericalismo crescente e pela laicização da moral e dos costumes, segundo as novas orientações do Vaticano, necessitava se fazer presente de uma forma mais ostensiva. O episcopado entendia que não bastava apenas possuir a verdade e difundi-la; era fundamental oferecer mais intensamente alguns serviços para a população e, através deles, combater as condutas e os valores considerados perniciosos e heréticos (Pratta, 2002). Para as camadas populares esses serviços eram fundamentais.

A Igreja Católica estabeleceu a conquista das mulheres e do seu universo como uma das suas metas. A feminização do catolicismo e a dulcificação dos costumes ocorreram concomitantemente à mercantilização do sagrado (Perrot, 1998): objetos de devoção, seqüências de práticas piedosas e a contabilidade da caridade eram a garantia da vida eterna e do paraíso. Nesse sentido, o pontificado de Pio IX, entre 1846 e 1878, apesar de a princípio ser saudado como liberal, declarou uma verdadeira guerra à modernidade, continuando assim a linha do seu predecessor, Gregório XVI (1831-1846). Na modernidade, como entendiam os prelados da época, graves problemas atingiam o cristianismo, como a educação laica, a luta de algumas mulheres em prol da equiparação jurídica com os homens e a desconsideração do pecado (Bosco, 1960). D. Silvério Gomes Pimenta (1840-1922), bispo e arcebispo de Mariana, Minas Gerais, entre 1890 e 1922, escrevia em uma Carta Pastoral, em 1911:

(. . .) crede-nos, amados filhos, a educação chamada leiga, na qual não tem parte o ensino e as práticas religiosas é a mais eficaz arma que podia inventar o inferno para as ruínas do cristianismo; e se ela vingar entre nós, pode Satanaz informar-se de haver descristianizado o Brasil (apud Lopes, 1991, 135).

Esses embates entre diferentes concepções e diferentes posturas estavam presentes, em todo o mundo católico, nas instituições de ensino, nas obras assistenciais e na imprensa.

No Brasil, já começa a ser difícil e até mesmo allarmante, que uma voz desassombrada confesse ao público a sua fé, a sua confiança, na acção

do catholicismo sobre a formação da consciência de um povo. A moda, hoje em dia, é ser pedreiro e livre. No mínimo pagão. Espíritas, satânico, budista, o diabo ! – tudo é permitido e louvado. Mas, católico, amigo de padre, fiel à Igreja, isso, nunca. É o supremo escândalo moderno (Commercio de São Paulo, São Paulo, 19/07/1908: 2) (apud Nadai, 1991, 268).

Em 1870, quando estava por se concluir a unificação italiana, é realizado em Roma o Concílio Vaticano I, que vinha sendo preparado desde 1864. Após acaloradas discussões principalmente entre os bispos italianos e espanhóis de um lado e os germânicos e eslavos de outro⁶, foram finalmente aprovadas as constituições *Dei Filius* e *Pastor aeternus*. A primeira combatia todos os chamados erros do mundo moderno, o materialismo, o racionalismo e o panteísmo, baseados em correntes filosóficas que proclamavam a completa autonomia do indivíduo. A segunda constituição, em linhas gerais, reafirmava “a concessão do primado, por parte de Cristo, a Pedro, bem como a transmissão dessa prerrogativa aos pontífices romanos” (Zagheni, 1999, 159). O papa passou a ser considerado infalível, desde que estivesse pontificando *ex cathedra* e de *consensus*, ou seja, quando se dirigia a todo o corpo da Igreja Católica, assessorado pelos concílios, pelo episcopado e pelos teólogos. Efetivamente, o pano de fundo do Concílio Vaticano I foi o tenso relacionamento da Igreja com os Estados nacionais em transformação, relação essa que exigiu uma redefinição da subordinação dos bispos aos pontífices romanos. O papa saiu reforçado em sua autoridade do Concílio, continuando e intensificando assim um processo que se iniciara na Restauração pós-Revolução Francesa e pós-guerras napoleônicas.

O pontificado seguinte, de Leão XIII (1878-1903), marcou de certa forma um período de dissenso. A Igreja Católica continuou criticando os vícios e os excessos do mundo moderno, porém com uma mudança na tonalidade. O avanço dos ideais socialistas pela Europa provocou uma série de concessões ao liberalismo. A hierarquia eclesiástica intensificou o discurso missionário, novamente reforçando as atividades escolares como

⁶ O episcopado francês, com muita influência na Cúria Romana, estava dividido. O apoio do governo de Napoleão III (1848-1870) à manutenção dos Estados Pontifícios na Itália dividiu as opções políticas. Muitos prelados desejavam dissociar por completo a interferência de alguns Estados no Vaticano, enquanto outros defendiam que a falta de apoio seria o fim do papado.

campo ideal de divulgação evangélica (Milan, 1986; Nadai, 1991). A encíclica *Rerum Novarum*⁷, publicada em 1891, síntese do pensamento do pontífice e da cúpula romana, reconhecia a existência das desigualdades sociais como um elemento natural das diferenças humanas, porém com a necessidade da busca de uma certa compensação nas desigualdades, fundamento da harmonia social que deve existir na sociedade cristã. Segundo João Bosco, “explicou os deveres dos ricos para com os pobres e dos patrões para com os operários” (1960, 234). A Igreja considerou a solução proposta pelos socialistas para a miséria ineficaz e injusta; declarou que a dor e a miséria são partes integrantes da condição humana, portanto sem possibilidade de desaparecimento completo; reafirmou a necessidade de preparação de elites dirigentes sensíveis para os problemas sociais, o que supunha novamente a colaboração entre o Estado e a Igreja (Zagheni, 1999). Em toda essa leitura que a Igreja fazia da realidade, com os conseqüentes conselhos ao povo e aos Estados, a atividade educacional ocupou um lugar primordial.

Entre 1808 e 1880 foram fundadas na Europa quatrocentas e cinquenta (450) congregações religiosas femininas, na maioria dedicadas às atividades educacionais. No período imediatamente posterior, entre 1889 e 1930, instalaram-se no Brasil uma centena e meia de congregações religiosas européias, a maioria feminina, tal como aconteceu em boa parte das nações latino-americanas (Nadai, 1991). Paralelamente, na segunda metade do século XIX, portanto depois da proclamação do dogma da Imaculada Conceição em 1854, foram registradas vinte e uma (21) supostas aparições da Virgem Maria na Europa. O ceticismo do episcopado e do baixo clero em relação aos fenômenos místicos, reforçado no Concílio Tridentino (Lacouture, 1994), foi cedendo espaço, lentamente, a uma sacralização e mesmo divulgação desses eventos considerados sobrenaturais, transformados rapidamente em objeto de culto e devoção. Centros de devoção mariana antigos, como Chartres, Puy, Chambéry e Rocamadour na França, Ingolstadt na Alemanha e Czestochowa na Polônia, foram ganhando cada vez maior importância, tal como ocorreria posteriormente na América. As camadas populares, muitas vezes, antecipavam-se às próprias autoridades eclesiásticas no sentido de sacralizar determinados locais de culto e devoção. Da mesma forma como os Estados liberais definiam os cidadãos desejados, os seus símbolos e o culto comemorativo e vivificador desses símbolos, a Igreja Católica sedimentava os seus fiéis e

⁷ Das Coisas Novas.

os seus símbolos ideais. Ocorreu uma inversão: se nos séculos XVII e XVIII o homem era o principal alvo das pregações e das práticas espirituais, a partir do século XIX a mulher foi eleita como o principal veículo de transmissão dos valores cristãos católicos. Ela é a educadora por natureza, a guia espiritual das próximas gerações, portanto o principal alvo da ação católica. A maternidade, a atividade sexual, o lar, a escola e todo o universo feminino e infantil passam a ser os objetos preferenciais de atuação da Igreja enquanto instituição.

Um exemplo modelar dessa nova forma de atuação foi o ocorrido no sul francês, em Lourdes, em 1858. Uma camponesa pobre, a jovem Bernadette Soubiron, começou a receber supostas aparições da Virgem Maria em uma gruta no campo. Uma gruta: sempre lugares ermos e abandonados, como Inácio de Loyola em Manresa, próxima de Barcelona, em 1522 (Lacouture, 1994), e Afonso de Ligório, em Scalla, no sul italiano, em 1732 (Châtellier, 1994). O afastamento em relação ao burburinho da modernidade, para o contato mais íntimo com o sobrenatural, era um sinal claro da nova espiritualidade desenvolvida pela Igreja. As aparições ocorreram para Bernadette, logo ela, que não havia recebido ainda a primeira comunhão porque o cura local a considerou incapaz mentalmente, sem juízo perfeito (Zagheni, 1999). Em pouco tempo as suas visões foram não só reconhecidas, como também a devoção à chamada Nossa Senhora de Lourdes foi oficializada, como ocorreu depois com a Virgem da Salette, da Consolata e de Fátima. Membros da família imperial de Napoleão III visitaram o local, manifestando demonstração pública de piedade. Um governo nacionalista e imperialista, recém-empossado, necessitava de símbolos de identidade com a população, particularmente a mais pobre. Quanto à Bernadette, rapidamente foi confinada a um convento, protegida assim do público e de si mesma.

A inadequação de muitas mulheres ao estado religioso consagrado era um problema desde o surgimento das irmãs de caridade no século XVII. Quando a congregação das Filhas de Caridade vicentinas foi fundada, em 1633, uma das primeiras religiosas foi Marguerite Naseau, uma camponesa do sul. Era uma mulher muito preocupada com a educação, a dela própria e a de seus pupilos. Sobre ela o padre fundador dizia que se tratava de *“une pauvre vachère sans instruction, une bonne fille de village, une bonne fille de champs, une pauvre fille de Suresnes, une pauvre fille de village”* (apud Lopes, 1991,

323)⁸. Era necessário criar um novo modelo de mulher. O extraordinário crescimento dos novos institutos religiosos femininos, no período em questão, pode ser entendido como uma possibilidade das mulheres das camadas populares ascenderem a esse modelo ideal, ao mesmo tempo em que deixavam uma vida de privações e sofrimentos. Por outro lado, a ascensão das mulheres a uma maior visibilidade dentro da Igreja Católica já era um reflexo do afastamento dos homens em relação à instituição: ao invés das glórias dos altares e de todos os seus privilégios, a realidade capitalista poderia proporcionar aos homens possibilidades de enriquecimento através dos negócios. A admissão das mulheres em determinados escalões sociais, como escolas, conventos e hospitais, permitiu que os homens subissem socialmente na hierarquia dos empregos considerados mais qualificados e mais bem remunerados (Perrot, 1998). Mesmo no seio da Igreja Católica, a entrada das religiosas no meio educacional foi acompanhada de uma saída do clero das atividades escolares. A figura do padre professor, tão comum nos séculos XVII e XVIII, foi desaparecendo. O século XIX assiste ao ocaso do padre educador (Bresciani, 1976). Os religiosos que continuavam se dedicando ao ensino eram agora irmãos, e não sacerdotes, tais como os lassalistas e os maristas (Ludwig, 2000).

Com a feminização e a conseqüente dulcificação dos costumes a Igreja Católica alterava gradativamente boa parte das suas práticas (Manoel, 1996). As antigas conferências e pregações noturnas, quase exclusivamente para os homens, foram sendo substituídas por cerimônias diurnas: novenas, tríduos e horas santas. O triunfo dos humildes (Châtellier, 1994), largamente defendido desde o início da Idade Moderna, se metamorfoseou no triunfo dos povos, independentemente da condição sócio-econômica. As pulsões sexuais, em especial a feminina, eram consideradas sinônimos de loucura, tendo em vista que a fixação excessiva de atenção em um único objeto ou pessoa levava ao desordenamento das idéias (Lima; 1996). O controle sobre o amor e a luxúria era considerado, dessa forma, fundamental para a saúde do espírito. A pobreza e o despojamento do espírito, independentemente da condição sócio-econômica do fiel, eram as virtudes máximas. A Igreja estava aberta a todas as camadas sociais, em uma clara posição de combate em relação aos novos inimigos: a maçonaria, o socialismo, a indiferença

⁸ Uma pobre vaqueira sem instrução, uma boa filha de aldeia, uma boa filha do campo, uma pobre filha de Suresnes, uma pobre filha de aldeia.

religiosa. Em 1925, quando o papa Pio XI (1857-1939) canonizou a freira francesa Marie-Madeleine Postel (1756-1846), fundadora da Congregação das Irmãs das Escolas Cristãs, ele dizia:

(. . .) pareceu-lhe que não teria ação mais fecunda que a sã educação das moças que cresciam e preparavam uma nova geração. (. . .) Sempre especificando que em todo pensionato e toda casa seria anexada uma escola aberta às meninas das classes pobres, ela desejou que sua obra fosse principalmente voltada à educação das moças da nobreza e das classes abastadas, pois entre os ricos há muita miséria no coração. (. . .) é urgente (. . .) ajudar a mulher a ser para a humanidade, por seus dons da natureza e da graça que lhes foram concedidos, um instrumento não de perdição, mas de soerguimento e de salvação (apud Lopes, 1991, p. 139-140).

Todos necessitavam de instrução, segundo a Igreja, independentemente da camada social. Os ricos, com “muita miséria no coração”, como disse Pio XI, formados na mentalidade renovada do catolicismo, formariam nessa perspectiva os quadros dirigentes, tanto na administração estatal como na própria organização clerical. Era a garantia, para a Igreja Católica, da defesa dos seus direitos, muitos deles perdidos. Os pobres, por sua vez, considerados ignorantes na fé e na razão, necessitavam ser reconduzidos ao verdadeiro espírito do cristianismo. O triunfo sobre as paixões e os baixos instintos, garantia da continuidade e perpetuação da civilização ocidental, segundo a Igreja Católica, só seria possível com uma educação adequada, educação que só o catolicismo poderia proporcionar (Manoel, 1996). Dessa forma, a figura da monja, solitária e reclusa, alvo de críticas dos reformadores religiosos do início da Idade Moderna, indolente e muitas vezes devassa, cede definitivamente o lugar para a religiosa missionária, atuante e essencial, modelo da mulher liberal cristianizada pela Igreja. O celibato religioso era uma garantia de equilíbrio. Segundo o teólogo Francisco de Mello e Franco, em sua *Medicina Teológica* de 1794, “o amor produz loucura, pois ao fixar no objeto amado toda a atenção, decompõe as fibras do cérebro e desordena a conexão das idéias” (apud Lima, 1996, 45). A instituição religiosa

assimilou e transformou o que lhe interessava do ideário liberal, ao mesmo tempo em que conservou muitos valores e eliminou outros. A hierarquia católica, mais uma vez, se esmerou na “capacidade de recolhimento e mergulho na cultura popular que distancia de maneira certa (pelo menos antes do surgimento dos grandes meios de propaganda de massa, como os audiovisuais) a influência das elites leigas e laicizantes” (Romano, 1979, 111).

Entre as numerosas congregações religiosas femininas fundadas no século XIX, duas características são marcantes: a maioria era francesa e italiana, voltada quase exclusivamente para atividades educacionais. O período revolucionário francês, entre o final do século XVIII e o início do XIX, desencadeou um grande conflito na Igreja Católica desse país. A Constituição Civil do Clero de 1791, que limitou extremamente a influência romana sobre a igreja local, foi louvada pelos setores mais liberais do clero, enquanto outros, que não a aceitaram e não a juraram, foram perseguidos e exilados (Lefebvre, 1966). Enquanto milhares de religiosos abandonavam o estado religioso e outros tantos assumiram a nova condição, dezenas foram relegados à clandestinidade ou condenados à morte. Com a Restauração monárquica e a tentativa de retorno do Antigo Regime, a partir de 1815, houve uma retomada de antigos privilégios e um novo movimento de efervescência religiosa. Em 1829 as religiosas e religiosos franceses eram apenas quatro mil, setecentos e noventa (4.790) pessoas. Dezessete anos depois, em 1846, já eram doze mil (12.000). Em 1859, dentre cinco mil, cento e oitenta e nove (5.189) escolas, duas mil, duzentas e oitenta e quatro (2.284) eram administradas pela Igreja Católica (Zagheni, 1999). Desde o Antigo Regime, determinadas congregações eram muito reputadas na educação das jovens, tais como as agostinianas da Assunção, as irmãs da Visitação e as cistercienses (Wilhelm, 1988). Damas da pequena nobreza e jovens burguesas, gradativamente, passaram a se colocar ao lado de camponesas pobres no trabalho em hospitais, casas de caridade e, principalmente, escolas. Enquanto as letradas ou as que demonstravam alguma habilidade com a leitura e a escrita dedicavam-se ao magistério e atividades correlatas, as irmãs provenientes dos estratos populares encontravam espaço em serviços domésticos e de manutenção das comunidades.

Foram fundadas nesse período, na França, a Congregação de Nossa Senhora (1804), a Congregação das Irmãs das Escolas Cristãs da Misericórdia (1807), a Congregação da

Sagrada Família de Bordeaux (1820), a Congregação de Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1836), a Congregação de Nossa Senhora de Sion (1843), o Instituto Sagrado Coração de Maria (1849), a Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils (1851), a Congregação de Nossa Senhora do Rosário de Sevres (1852), as Irmãs de Nossa Senhora do Calvário de Gramat (1853), as Irmãs da Assunção (1865) e as Filhas de Nossa Senhora do Sagrado Coração de Jesus (1882). Na Itália destacaram-se na mesma fase a fundação das Filhas de São José (1849), as Filhas de Maria Auxiliadora (1872), conhecidas popularmente como irmãs salesianas, as Missionárias de São Carlos Borromeu (1887) e as Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus em 1894 (Silveira, 1955). Todas essas congregações citadas, francesas e italianas, estabeleceram-se no Brasil no período imediatamente posterior às respectivas fundações. Entre 1872 e 1920 cinquenta e oito (58) congregações européias estabeleceram-se no Brasil, além de outras dezenove (19) que foram aqui mesmo criadas (Nunes, 1997). Na metade do século XX, das quatro mil e seiscentas (4.600) escolas secundárias do Brasil, 60% pertenciam à Igreja Católica. No estado de São Paulo, entre 1890 e 1930, foram fundados cinquenta e cinco (58) colégios de propriedade de congregações religiosas, trinta e oito (38) dos quais pertencentes às religiosas (Moura, 2000).

Mesmo nas ordens e congregações mais antigas, a atividade educacional passou a ser gradativamente a tarefa e a atividade principais. Boa parte dos fundadores de congregações religiosas, desde o século XVI, enfatizava a necessidade de se oferecer instrução para as camadas populares. Entretanto, as alianças da hierarquia eclesiástica com os Estados, as necessidades de sustento material por parte das comunidades e a própria demanda das elites e das camadas médias alteraram essas prioridades (Cambi, 1999). O enriquecimento dos agrupamentos religiosos voltados para o ensino criou sérios conflitos com os Estados liberais. Napoleão Bonaparte (1769-1821) tentou extinguir a Companhia das Filhas da Caridade, uma das mais antigas entre as religiosas missionárias na França. Apesar dos atritos constantes com o Estado, em 1808 as Filhas de Caridade possuíam duzentas e setenta e quatro comunidades. Eram mil, quinhentas e trinta e duas irmãs e cento e vinte e uma noviças em território nacional (Lopes, 1991). Monsieur Etienne, superior dos padres lazaristas, ramo masculino ao qual as irmãs estavam subordinadas, escreveu em 1866 um manual de conduta para as irmãs vicentinas, *“Manuel à l’usage des Filles de La*

*Charité employées aux écoles. . .*⁹, no qual afirmava que deveria se somar às antigas tarefas desempenhadas pelas irmãs, “servas dos pobres e doentes”, a missão de educar meninas.

(. . .) Se vos chamam é sobretudo para confiar a educação das meninas.

(. . .) Sustentareis a honra da Companhia naquela de suas funções que, sobretudo hoje, podem contribuir enormemente para o bem da Igreja, a regeneração dos povos e a salvação das almas. (. . .) é toda uma obra de regeneração das mães de família, das famílias e das nações, para o bem da religião (apud Lopes, 1991, p. 65-6).

A mensagem é clara: a Igreja contava com as irmãs para mais essa tarefa, não necessariamente voltada para as camadas empobrecidas e miseráveis. O padre fundador das vicentinas havia preconizado, no século XVII, que ao invés dos conventos as irmãs teriam como abrigo as ruas. No século XIX, ao contrário, o episcopado e os superiores as querem nas salas de aula, não só ensinando e moldando condutas, mas solidificando um modelo de ser humano, de cidadão e, principalmente, de mulher. A mulher ideal, a exemplo da própria Igreja e da Virgem Maria, deveria ser ordeira, humilde, devota, casta e, sobretudo, consciente da sua vocação primeira, a maternidade (Perrot, 1998). Filhos cordatos da Igreja, cidadãos sadios para o Estado. Apesar das oposições e das contradições, o Vaticano aproximou-se lentamente do liberalismo (Manoel, 1996), cristianizando-o. Enquanto nas pequenas comunidades de atuação pastoral as freiras estavam mais dependentes das decisões do clero e do episcopado, as religiosas professoras administravam e dirigiam de forma relativamente independente os seus colégios (Nunes, 1997). Mais uma vez, reafirmavam-se as características sociais presentes desde o final da Idade Média: a vida religiosa feminina no catolicismo era um misto de submissão e transgressão, passividade e criatividade (Laven, 2003; Nunes, 1997; Zagheni, 1999). Jovens burguesas e damas da nobreza conviviam com camponesas e vaqueiras; leitoras assíduas dividiam as mesmas atividades e horários comunitários com mulheres analfabetas. Na congregação de Nossa Senhora, por exemplo, fundada em Amiens, em 1804, Maria Rosa Júlia Billiard (1751-1816), filha de camponeses pobres da Picardia, associou-se com a viscondessa Francisca

⁹ Manual de uso das Filhas de Caridade empregado em escolas. . .

Blin de Bourdon (1756-1838) para a criação do novo agrupamento religioso (Urban, 2003). A formação erudita de Francisca, educada com as beneditinas e as ursulinas, “complementou o conceito de educação popular de Júlia” (Urban, 2003, 31), que desde muito jovem ensinava as crianças da sua aldeia. As duas, entretanto, possuíam muito mais em comum: ambas foram perseguidas durante o período da república jacobina francesa (1792-1794). A viscondessa Francisca, juntamente com a família, ficou presa em Amiens, onde posteriormente conheceu Júlia, na época uma inválida, presa a uma cama, devido a uma paralisia de origem emocional da época em que o pai foi perseguido. Após a queda de Robespierre (1758-1794) e a posterior libertação, as duas elaboraram um projeto comum (Urban, 2003).

Apesar dos ideais, muitas irmãs fundadoras de congregações possuíam modelos de conduta e opções de atividades que, muitas vezes, entravam em conflito com as autoridades diocesanas ou mesmo com as co-irmãs. Clélia Merloni (1861-1930), italiana fundadora das Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus em 1894, na Toscana, inspirou-se no apelo missionário lançado pelo papa Leão XIII, com o auxílio direto do bispo de Placência, D. João Batista Scalabrini. Rapidamente surgiram divergências quanto ao rumo do instituto religioso. Irmã Clélia foi exonerada do cargo de superiora geral em 1911, sendo inclusive obrigada a deixar a congregação entre 1916 e 1928¹⁰. O mesmo ocorreu com madre Cecília do Coração de Maria, cujo nome de batismo era Antonia Martins de Macedo (1852-1950). Piracicabana, viúva, membro da Ordem Terceira da Penitência de São Francisco de Assis¹¹, com o auxílio dos freis capuchinhos italianos residentes na cidade fundou uma casa para meninas órfãs em 1898. Dois anos depois, ela e mais seis mulheres fundaram a Congregação das Irmãs Franciscanas do Coração de Maria, religiosas dedicadas ao ensino e à caridade. Rapidamente a congregação cresceu: em 1921 já eram trinta e oito irmãs professoras em dez comunidades espalhadas pelo interior paulista. Como madre Cecília tinha três filhos¹², a presença constante deles, e posteriormente dos netos, criava problemas para o convento de Piracicaba.

¹⁰ Centenário das Zeladoras do Sagrado Coração no Brasil, 2000.

¹¹ Agrupamento leigo, masculino e feminino, de católicos que auxiliavam os religiosos de uma determinada ordem ou congregação religiosa. No Brasil, as ordens terceiras mais numerosos e atuantes foram as de São Francisco, de Nossa Senhora do Carmo e de São Domingos.

Em dezembro de 1916 – por determinação da Autoridade Diocesana – nossa veneranda Fundadora deixou de morar com as Irmãs da Comunidade do Asilo de Órfãos e passou a residir, com sua filha Rosa, numa casa que a Congregação anteriormente havia adquirido (Jubileu das Franciscanas do Coração de Maria: setenta e cinco anos de presença, amor e serviço, 1975, 34).

O texto sobre o afastamento de madre Cecília continua a relatar o fato em um tom mais incisivo, levantando questionamentos a respeito da participação das próprias irmãs e do clero no acontecimento:

O que se passaria no coração de nossa Fundadora, separada de suas irmãs e das queridas orfãzinhas, morando fora da casa, construída com tanto amor, onde iniciara a Congregação. (. . .) Isto tudo reclamava aquela separação. Porém, ela sofre e muito . . . Intensas eram, por vezes, suas reações, considerando sua sensibilidade, seu temperamento. (. . .) Que doloroso e longo crepúsculo ! . . . Não lhe voltariam à mente nesse transe doloroso aquelas palavras que um sacerdote lhe dirigira, um dia, referindo-se à Congregação: - ‘Não se alegre muito, não, pois tudo irá água abaixo . . .’ ? E, quem sabe, dentro da sua própria Congregação também não haveria quem cooperasse para o seu calvário, como causa da separação que ora sofria ? Temos escritas de seu próprio punho palavras que bem indicam o seu grande sofrimento (Jubileu das Franciscanas do Coração de Maria: setenta e cinco anos de presença, amor e serviço, 1975, 34).

O fato anterior a que se refere o texto, sobre as palavras desestimulantes de um sacerdote, ocorreu no dia seguinte em que madre Cecília e as seis primeiras irmãs receberam o hábito religioso, em Piracicaba, no dia 30 de setembro de 1900. Irmã Cecília deixava a igreja do Sagrado Coração de Jesus, após a missa, quando um sacerdote lhe disse:

¹² Dois homens e uma mulher. Essa última era cega desde o nascimento.

“não se alegre muito, não, porque essa obra não irá avante, mas dará tudo em nada, por fim” (Irmãs Franciscanas do Coração de Maria, 1940, 24).

Os desentendimentos e conflitos de interesses entre o episcopado, o clero e as religiosas eram comuns, tendo em vista que muitas vezes as religiosas não correspondiam aos desejos do alto clero, da mesma forma que as opções de trabalho das comunidades religiosas, em inúmeras ocasiões, não garantiam o sustento das irmãs. Na arquidiocese de São Paulo, o arcebispo D. Duarte Leopoldo e Silva (1867-1939) preocupava-se em excesso com a proliferação de casas religiosas e de freiras que, segundo ele, não estavam preparadas, espiritual e intelectualmente, para o trabalho de evangelização.

(. . .) A Superiora geral e fundadora, absolutamente incapaz de dirigir e formar religiosas, à falta de formação própria e conhecimento das regras da vida, uma dessas hystericas terríveis senão maluca, só conseguiu perturbar o desenvolvimento da Congregação. (. . .) (Diário de D. Duarte, 11/08/1909, 82).

D. Duarte referiu-se, nesse texto, à irmã Paulina do Coração Agonizante (1865-1942), cujo nome civil era Amábile Visitainer, imigrante italiana radicada em Santa Catarina desde 1875, uma das fundadoras da Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição, em 1890. Em 1903 a incipiente congregação religiosa fundou uma comunidade na cidade de São Paulo, o Asilo Sagrada Família, para meninas órfãs. Residiam na comunidade as irmãs Paulina, Serafina, Luiza e a postulante Josephina. As irmãs eram originárias do campo, pobres, tímidas, sendo que inclusive só irmã Serafina falava o português. Os conflitos surgiram porque as doações da arquidiocese e da comunidade do bairro do Ipiranga, onde estava localizado o Asilo, eram aplicadas quase integralmente na ampliação da casa, “enquanto as irmãs e as ‘negrinhas’ viviam na miséria”¹³. Em 1909 D. Duarte não só afastou madre Paulina do cargo de superiora geral da congregação como também conseguiu a sua transferência para a comunidade da cidade de São Carlos, no interior paulista. O mesmo tratamento D. Duarte dispensou às irmãs Missionárias de São

¹³ Positio sobre a Vida e as Virtudes de Madre Paulina. Congregação para as Causas dos Santos, n. 1084, 1986, 227.

Carlos Borromeu, italianas, que foram obrigadas a refazer os estudos do noviciado, sob a orientação de uma irmã visitadora vicentina e de um sacerdote redentorista alemão. Entre essas religiosas estava a irmã Assunta Marchetti, uma das fundadoras da congregação¹⁴. Tal fato foi considerado bastante vergonhoso para as irmãs.

A maternidade espiritual das religiosas exigiu, dessa forma, uma formação estabelecida como ideal, formação essa que a mulher brasileira, em geral, não possuía. A natureza feminina, tão permissiva segundo os teólogos medievais, poderia ser elevada à condição de santidade por excelência, desde que guiada e controlada. A mulher era vista como educadora, formadora de consciências, de cristãos e de cidadãos. A moral burguesa, liberal, por sua vez, vinha ao encontro da perspectiva católica, uma vez que a privacidade doméstica, sobre o controle da mulher, era a responsável pela perpetuação dos valores considerados ideais: a honra, a lealdade, a retidão de caráter e a hombridade (Lima, 1996). Ao contrário do que se esperava, a mulher brasileira era considerada por demais permissiva (Araújo, 1997). Efetivamente, as difíceis condições de existência para a maioria das mulheres criaram um nível de sociabilidades bastante distante do discurso católico romanizado. Relacionamentos sem o casamento instituído, concubinato e prostituição eram muito comuns, desde o período colonial. Para muitos teólogos, a prostituição se constituía em um crime menor que o adultério e a sodomia (Priore, 1994). Muitas famílias brancas, freqüentadoras da religião e seguidoras dos mandamentos da Igreja, alugavam suas escravas em casas de tolerância ou até mesmo nas ruas (Mott, 1993). Em 1778 o marquês do Lavradio escrevia do Brasil que “as mulheres por se empregarem e por falta de meios para se sustentarem, se prostituem (. . .)” (apud Priore, 1994, 21). O padrao do frei José de Santa Rita Durão (1720-1784), expoente da poesia épica colonial no Brasil, possuía no distrito do Inficionado, no interior de Minas Gerais, escravas que se prostituíam, cujos rendimentos obviamente eram do proprietário das mesmas (Mott, 1993).

Com as mudanças econômicas e as novas relações capitalistas em lenta expansão no país, a partir da segunda metade do século XIX, o papel da mulher e a sua representação no ideário popular começaram a se alterar um pouco, mas mesmo assim permaneceram muito fortes as concepções depreciativas sobre a mulher dos trópicos. O crescimento da produção cafeeira no Brasil possibilitou o aumento das inversões de capital estrangeiro no país,

¹⁴ Id., 251.

principalmente o inglês (Singer, 1997). Apesar do Brasil ser integrado parcialmente à divisão internacional do trabalho na época, os investimentos externos, a melhoria das condições de transporte no Centro-sul e o conseqüente aumento da circulação de mercadorias proporcionaram um crescimento da oferta de consumo, pelo menos entre as camadas médias urbanas (Oliveira, 1997). Além dos tecidos, calçados, chapéus, vidraria, produtos de higiene pessoal e alguns alimentos industrializados, a quantidade de livros circulantes no país começou a aumentar gradativamente. Apesar da precariedade e da exígua oferta de escolas, os estratos médios buscavam fontes alternativas de escolarização, mesmo antes do relativo crescimento econômico proporcionado pela cafeicultura. Em Minas Gerais, por exemplo, a falta de uma formação específica dos mestres de primeiras letras era colocada como a principal causa do fracasso da instrução primária na província (Rosa, 2003). Ainda no I Reinado (1822-1831), as restrições do Estado quanto à formação de bibliotecas e círculos de leitura não conseguiram impedir que se formassem espaços alternativos: em 1827 é inaugurada, em São João d'el Rei, a primeira biblioteca pública de Minas Gerais, sem qualquer tipo de subvenção estatal. Entre 1827 e 1844 circularam pelo interior da província doze periódicos, alguns publicados três vezes por semana (Morais, 2003).

Como o brasileiro em geral era considerado despreparado intelectualmente, a mulher muito mais. Isso explica o fato das religiosas estrangeiras, em geral, serem muito bem recebidas no Brasil. Quando as irmãs sacramentinas, francesas, chegaram em São Carlos, São Paulo, em 1904 (Buainain, 1991), e as Filhas de São José, italianas, estabeleceram-se em Santa Rita do Passa Quatro, São Paulo, em 1927, foram saudadas com grande júbilo (Pratta, 2002). Eram sinônimos de progresso. Progresso trazido por novas escolas, tais como as ferrovias, as mercadorias estrangeiras, os novos trabalhadores imigrantes e as incipientes indústrias. Parecia que a pátria brasileira finalmente estava caminhando para o progresso, pelo menos para uma parcela muito pequena da população. As novas perspectivas econômicas e os acontecimentos mundiais, por sua vez, estimulavam e reforçavam o novo papel social da mulher. O nacionalismo europeu crescente, estimulado pelo gigantismo britânico, pela rivalidade franco-alemã, pela unificação italiana e os separatismos balcânicos, possuía urgência na definição de novos ideais de civilidade e patriotismo. O século XIX, em especial a sua segunda metade, foi a época áurea do

higienismo sanitário (Campos, 2002), do cientificismo naturalista, do controle das massas e das mentes, da reclusão da loucura e de todas as formas de vida consideradas desajustadas socialmente (Pessotti, 1995). Justamente essa foi a época de maior expansão do imperialismo europeu, ao mesmo tempo em que se formavam estruturas capitalistas semelhantes nos Estados Unidos da América do Norte, no Canadá e no Império Japonês. O Brasil, em um contexto de dependência, tentava acompanhar esse processo dentro de suas especificidades econômicas e sociais, particularmente após o advento da República (Carvalho, 1989; Sevcenko, 1990).

A educação escolarizada, como uma espécie de indústria cultural nascente, também padronizava costumes, crenças e hábitos de consumo. A mulher, esposa e mãe, possuiria o dom natural para a educação, mais pelo seu exemplo e conduta do que propriamente pelas suas capacidades intelectuais. A importação do modelo europeu de catolicismo para todo o mundo ligado ao cristianismo romano produziu várias conseqüências. No Brasil, em especial, as condições econômicas ainda mercantis e as relações escravistas de produção estavam muito distantes da familiaridade liberal que as novas práticas religiosas e educacionais apresentavam. A profundidade com que as práticas culturais populares estavam enraizadas em toda a sociedade, aliada a um grande distanciamento em relação ao controle exercido pelo episcopado sobre os seus respectivos fiéis, produziu um movimento dúbio de assimilação e resistência aos novos modelos. Essa especificidade econômica e social, conseqüentemente cultural, permitiu o avanço e a inovação em algumas situações e o conservadorismo mais canhestro em outras. É pertinente observar também que o desabrochar da mulher educadora e, em especial, da religiosa educadora no mundo católico, ocorreu justamente no momento em que o clero perdia espaço no ambiente educacional. Enquanto por séculos os párocos, curas de aldeia, missionários e pastores foram os alfabetizadores por excelência de todo o mundo cristão, particularmente das elites, o advento e posterior desenvolvimento dos Estados nacionais intensificou o surgimento do professor público. A religiosa foi, de certo modo, em algumas situações, a precursora do professor laico.

O clero, em especial após a realização do Concílio Vaticano I, tem o seu perfil sacerdotal cada vez mais marcado pelo ministério dos sacramentos e a sua distribuição. As atividades educacionais estão em um segundo plano entre as suas atribuições,

contraditoriamente em uma época em que os colégios são um dos alvos privilegiados do processo de romanização. Essa contradição, de certa forma, sintetiza a posição da Igreja Católica em um mundo que se modernizava rapidamente. A negação do liberalismo é conceitual, teórica. Aqueles aspectos liberais que poderiam ser cristianizados, lapidados e melhorados, efetivamente foram, enquanto em termos de ortodoxia todo o conjunto era negado e combatido (Dias, 1996; Manoel, 1996; Miceli, 1988). Um clero melhor preparado, afinado com as novas orientações emanadas de Roma e confirmadas pelos respectivos episcopados nacionais, assumia cada vez mais posições de destaque e de comando nas elites nacionais e regionais (Beozzo, 1985; Hoornaert, 1979), enquanto a religiosa, excluída da estrutura administrativa, envolveu-se cada vez mais com as atividades de ensino e educação (Nunes, 1997).

A mulher continuava em uma posição secundária, porém imersa em uma das atividades fundamentais para a afirmação da Igreja Católica nesse novo mundo. A mulher executava, porém quem administrava era o homem. A religiosa educava, mas quem controlava essa educação era o homem, tal como nos antigos Grupos Escolares da Primeira República brasileira (1889-1930), nos quais a maioria do professorado era feminina, porém a direção do estabelecimento era sempre exercida por um homem (Louro, 1997). A mulher exercia o magistério como uma vocação, um dom divino, uma extensão da maternidade, sua primeira e única possibilidade de realização humana segundo o catolicismo romanizado, enquanto o homem era o condutor da estrutura, o gerente, o chefe do negócio, tal como no liberalismo burguês. Para os homens o santuário está no público e no político, enquanto para as mulheres o privado, a casa e o coração (Perrot, 1998). Para os sacerdotes o poder, a gerência, para as mulheres o trabalho interno, recluso, nos colégios. Os sacerdotes, em suas atividades administrativas e pastorais, em sua maioria no controle da vida paroquial e na administração dos sacramentos, estavam em condições objetivas de obterem uma remuneração sempre mais significativa em comparação com o que se recebia no exercício do magistério. Paralelamente, para as religiosas a realidade era inversa: “quando há uma remuneração pelo trabalho pastoral, este nunca é o equivalente ao que recebem os padres por suas atividades religiosas nas paróquias que dirigem” (Nunes, 1997, 505).

1.3 Expansão escolar do catolicismo romanizado.

Justitia et Misericordia

(lema da Inquisição).

A Igreja Católica, em especial a partir da segunda metade do século XIX, conseguiu afirmar o seu domínio em um campo rejeitado pelo Estado, junto às massas consideradas inferiores, atrasadas, fora do movimento da história progressista (Romano, 1979). O fim do Padroado Régio, uma das primeiras determinações do governo republicano brasileiro recém-instalado em 1889, criou uma situação nova, muito defendida anteriormente inclusive em alguns estratos clericais, mas que quando implantada produziu inicialmente um sentimento de medo e insegurança. Sem os subsídios oficiais, com um patrimônio imobiliário bastante comprometido pelas sucessivas restrições imperiais e sem quadros suficientes, a hierarquia católica brasileira via-se diante de uma tarefa por demais hercúlea. Faltavam sacerdotes, faltavam religiosas e faltavam instituições para a formação de novos quadros, apesar de alguns bispos terem iniciado ainda no II Reinado as reformas sugeridas e estimuladas pela Sé Romana. Em todo o Brasil havia ocorrido uma diminuição significativa das vocações sacerdotais na segunda metade do século XIX (Dreher, 1993). A população, como muitas autoridades denunciavam e muitos viajantes estrangeiros afirmavam (Alves, 2001; Mott, 1993), era mais supersticiosa do que propriamente cristã, com uma gama de manifestações culturais que, apesar de possuírem motivação cristã, não se enquadravam dentro dos padrões do catolicismo romanizado de matriz européia.

Ser sacerdote em uma sociedade multicultural como a brasileira, na qual o trabalho era concebido como uma atividade para escravos e o mercado de consumo ainda era muito regionalizado e incipiente para os paradigmas capitalistas, era exercer uma função como outra qualquer. O aspecto sagrado e sacramental que o catolicismo europeu desejava

imprimir a todo o clero católico no mundo não encontrava muita ressonância na realidade brasileira. A sociedade escravocrata era por demais heterogênea e, contraditoriamente, singular. Os sacerdotes eram considerados funcionários do Estado, posição que aliás atraía aos altares sobretudo os membros das camadas médias, mestiços forros e brancos pobres em sua maioria (Bresciani, 1976; Dreher, 1993; Montenegro, 1972). O sacerdote em sua respectiva comunidade era considerado “um poderoso elemento de ordem, alvo das simpatias e respeito de todos os paroquianos”¹⁵, possuidor de um *status* que garantia algumas vantagens e privilégios. Em paróquias muito pobres do interior, sem recursos, a manutenção dessa posição de proeminência por parte do sacerdote conduzia ao emprego de “meios ilícitos que transformavam o altar em balcão e os sacramentos em mercadorias”¹⁶. Quanto às ordens religiosas, a *limpeza de sangue* e as restrições monárquicas à admissão de noviços (as) haviam quase extinto muitas ordens e congregações. Em 1855 um decreto imperial fechou os noviciados e proibiu a entrada de religiosos estrangeiros no país sem a autorização do Estado. Em 1827 o Brasil possuía sete abadias e quatro priorados beneditinos, com mais de duas centenas de religiosos. Em 1894 havia apenas uma dúzia de monges, velhos e doentes (Romano, 1979). As monjas clarissas, presentes na capital da Bahia desde 1677 (Mott, 1993), viram seus quadros reduzirem-se gradativamente até que, em 1915, faleceu a última religiosa da casa, com oitenta e quatro anos de idade. Em 1877 faleceu o último carmelita da comunidade de São Paulo (Silveira, 1955).

As gradativas restrições imperiais ao ingresso de jovens nas ordens religiosas e as novas possibilidades de atividades profissionais implementadas com o desenvolvimento cafeeiro no Centro-sul, apesar de limitadas, diminuíram o atrativo da vida sacerdotal sobre a população. Desde o século XVIII o clero nativo era considerado por demais permissivo: trezentos e quarenta e cinco sacerdotes brasileiros foram denunciados ao Santo Ofício durante o setecentos (Mott, 1993). Os bispos, em suas cartas pastorais, exortavam os presbíteros a não andarem à noite pelas ruas, a não celebrarem a missa de chinelas e muito menos sem a batina (id., *ibid.*). A situação piorou durante o século XIX. D. Antonio Ferreira Viçoso (1787-1875), bispo de Mariana, Minas Gerais, entre 1844 e 1875, queixava-se de possuir apenas duzentos e vinte sacerdotes para uma população de

¹⁵ Relatório de Sebastião José Pereira à Assembléia Legislativa da Província de São Paulo, 27/06/1875 (apud Bresciani, 1976, 78).

¹⁶ Id., *ibid.*

quatrocentos e catorze mil habitantes (Camello, 1986), dispersa por uma extensão de mais de duzentos mil quilômetros quadrados. Mesmo na zona cafeeira, novo pólo de desenvolvimento da economia nacional, a situação não era melhor. Os viajantes estrangeiros assustavam-se com as condições materiais e culturais da população. O português Augusto-Emílio Zaluar, em visita ao Vale do Paraíba, São Paulo, em 1859, notou que:

a matriz de Areias é um edifício velho e de arquitetura irregular, que já estaria caído completamente se o povo, (. . .), não tivesse prestado o seu auxílio, concorrendo com a soma de perto de dezoito contos de esmolos, quantia que ainda não chega para se lhe levantar um novo frontispício, visto o primitivo ter desabado, (. . .) (Zaluar, 1975, 57).

O geógrafo alemão Oskar Canstatt, em visita ao Rio de Janeiro em 1871, espantava-se com alguns costumes locais.

(. . .) Por ocasião das festas de Igreja quando o abuso ainda é favorecido pelas autoridades, torna-se muito perigoso o trânsito em algumas ruas. Negros empregados da igreja conduzem nessas ocasiões debaixo do braço feixes de indispensáveis foguetes dos quais sem cessar e sem motivo vão fazendo subir alguns aos ares a despeito da luz do sol (apud Abreu, 1999, p. 254-255).

Mesmo as autoridades não encontravam muitas soluções para os seus problemas.

De conformmidade com o estylo, passo a offerecer a V. Excia. Revma. um suscinto memorial sobre minha Parochia. Quando em 1869 cheguei a esta na qualidade de Vigário, encontrei a Matris em deplorável estado, sem proporções para conter os fiéis, com a frente e as paredes laterais arruinadas, as da sachristia, uma pensa, e escorada, outra tão arruinada que veio a cahir em pouco tempo. (. . .) Era o templo um

edifício indecente. Ângelo Alves de Assumpção, Matris do Senhor Bom Jesus da Cana Verde, Pirassununga, 28 de Janeiro de 1880¹⁷.

O país precisava se modernizar: esse era o bordão repetido exaustivamente pela imprensa das maiores cidades e em alguns círculos das camadas médias e mesmo de uma parte das elites. Positivistas, maçons, republicanos e mesmo alguns membros do clero condenavam a monarquia, a escravidão e toda uma gama de costumes e superstições considerados arcaicos e retrógrados (Barros, 1971). Era o popular que assustava os meios eruditos. “A escola pois é a vanguarda da civilização, a garantia no futuro da ordem e prosperidade nacional” dizia Diogo de Mendonça Pinto, em 1858, enquanto inspetor da Instrução Pública da província de São Paulo (apud Monarcha, 1999, 42). Algumas mudanças estavam sendo implementadas pela monarquia, mas a um ritmo muito lento e contraditório, segundo esse grupo. A abolição gradativa da escravidão negra estava ocorrendo, mas às custas de indenizações pagas pelo Estado. Em 1871 são criadas as primeiras escolas mistas do país (Renault, 1987). Foi aprovada a dispensa do juramento religioso para funcionários e professores em 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), porém a Igreja Católica continuava com a primazia sobre os nascimentos e o enterro dos cidadãos (Reis, 1991). A eleição de não católicos para o parlamento foi concedida em 1881 (Lei Saraiva), entretanto o número geral de eleitores diminuiu devido à proibição de voto ao analfabeto e a elevação do censo mínimo¹⁸ (Abreu, 1999; Dias, 2000). Muitas dessas mudanças, apesar dos retrocessos, descontentavam, e muito, o clero mais sintonizado com as novas orientações do Vaticano. D. Romualdo Seixas (1787-1860), bispo de Salvador, Bahia, condenava explicitamente o ecletismo e o racionalismo desenfreado do século XIX, percebendo-o infiltrado no Estado brasileiro (Abreu, 1999; Bencostta, 2000).

No caso específico das religiosas, uma outra limitação para o seu desenvolvimento era o fato de muitas ordens e congregações exigirem a *limpeza de sangue*, tal como os atestados de pureza da Península Ibérica no início da Idade Moderna (Kamen, 2003; Lacouture, 1994). A *limpeza de sangue* era uma das condições essenciais para a aceitação de noviças, havendo mesmo casos de brasileiras levemente amestiçadas que, tendo sido

¹⁷ Memorial do estado actual desta Cidade de Pirassununga, província de São Paulo (em 1879). Correspondência Oficial do Exmo. Snr. Bispo Diocesano d. Lino Deodato Rodrigues de Carvalho (1876-1880). Arquivo Público do Estado de São Paulo.

recusadas nos conventos locais, foram aceitas como enclausuradas nos de Portugal (Mott, 1993). O convento poderia ser uma prisão, mas também um refúgio contra maus tratos e subserviências, motivo pelo qual no Reino Português, muitas vezes, primeiro surgiam os Recolhimentos para mulheres que, depois de um certo tempo, eram transformados em conventos e encampados por uma congregação religiosa (Algranti, 1993). Assim foi com o Recolhimento de Nossa Senhora do Parto, no Rio de Janeiro, em 1754 (Mott, 1993), que assumiu o hábito franciscano. O Recolhimento não era apenas uma comunidade de religiosas, mas um local de confinamento para mulheres consideradas insubmissas e inadequadas, além de refúgio para viúvas e órfãs.

Com a introdução gradual do catolicismo romanizado no Brasil, apesar de não existir mais oficialmente o atestado de *limpeza de sangue*, outras normas foram introduzidas para a admissão na vida religiosa consagrada. Em 1893 os redentoristas holandeses chegaram em Juiz de Fora, Minas Gerais, depois de insistentes pedidos dos bispos de Diamantina (Bencostta, 1999); um ano depois os redentoristas alemães se fixaram em Aparecida, São Paulo (Dreher, 1993). O padre provincial da Holanda, na época, chegou a dizer que “não gostaria que muitos elementos brasileiros entrassem em nossas comunidades; um caso único, porém, não prejudicaria, ou antes, teria seu lado positivo” (apud Dreher, 1993, 191). Até 1938 os panfletos e publicações dos redentoristas especificavam que uma das condições para entrar no seminário era que o candidato “seja de cor branca”. Posteriormente essa condição foi substituída para “de exterior conveniente” (Dreher, 1993, 191). Existia, portanto, um perfil definido em algumas congregações quanto ao tipo de religioso ou religiosa que se queria formar. Muitas religiosas relatam o fato, nos dias atuais, de tentarem entrar em determinadas famílias religiosas e serem rejeitadas, geralmente a partir da alegação de não se enquadrarem no trabalho, no carisma da congregação. Geralmente essas irmãs são negras ou mestiças, obesas ou com algum problema aparente de saúde. Muitos padres redentoristas idosos da atualidade, que estudaram no Seminário de Tietê, São Paulo, com os formadores alemães, nas décadas de 30 e 40, relatam a excessiva disciplina e a rudeza no tratamento. “Os padres eram

¹⁸ A reforma elevou o censo mínimo para 400\$000 (quatrocentos mil-réis), reduzindo assim o eleitorado nacional de um milhão e duzentos mil eleitores para apenas cento e quarenta mil (Dias, 2000).

verdadeiros nazistas”, dizem. Muitos desses sacerdotes entraram para o seminário com doze ou treze anos de idade.

Quanto ao clero secular, as novas formas de conduta importadas da Europa estavam em confronto com o cotidiano da maioria dos sacerdotes brasileiros. Os primeiros bispos baianos, mineiros e paulistas, todos portugueses de nascimento, ainda no período colonial exortavam os seus subordinados quanto aos atos de união estável ou ocasional entre sacerdotes e mulheres, união essa conhecida como mancebia. Era tão comum a existência de filhos de sacerdotes pelo Brasil afora, sendo essa realidade de domínio público, que as *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, escritas em 1707, primeira e única legislação eclesiástica escrita no país no período colonial, prescreviam um ritual próprio para a cerimônia de batismo de filhos de sacerdotes (Gérson, 1978; Medeiros, 1993; Souza, 1986). D. Viçoso, bispo de Mariana, em um ofício de 1850, informava ao ministro da Justiça que os seus padres:

têm a instrução suficiente para seu emprego, mas que do ponto de vista da moralidade, a coisa está tão ruim, que se pode dizer que a quarta parte pelo menos dá, ou tem dado notáveis escândalos, especialmente em matéria de incontinência, e parece que não é conhecida a graveza desse vício (apud Camello, 1986, 27).

Nas concepções populares a respeito dessa prática, a questão não era a quebra do celibato por parte do religioso, mas sim a indecência das mulheres que solicitavam do religioso os prazeres carnavais (Priore, 1994). O homem era considerado um fraco, a mulher uma devassa. O homem, de acordo com a sua “natureza”, não resistia à tentação; a mulher, de acordo com a sua natureza ruim, dava ares à perversidade (Lima, 1996).

No século XIX, o gradativo processo de romanização do catolicismo foi criando um episcopado mais afinado com os interesses do Vaticano do que propriamente com os do Estado, o que intensificou a fiscalização e as punições em relação aos desvios de conduta por parte do clero. O centralismo administrativo, a ortodoxia doutrinária e o controle sobre as consciências são as grandes armas para uniformizar uma Igreja que se apresentava por demais fluida e heterodoxa. Em 1819 a Congregação da Missão, cujos religiosos eram

conhecidos como padres lazaristas, instalou-se no Brasil (Miceli, 1988; Moura, 2000). Oriundos da província parisiense, esses religiosos, especializados na educação de jovens e na formação de sacerdotes, obtiveram permissão de entrada no Brasil durante o governo joanino (1808-1821), dentro do espírito então reinante de abertura econômica ao capitalismo europeu. Novos hábitos de consumo estavam em implantação, entre eles a educação escolarizada. Muitos dos novos bispos romanizados do Brasil foram formados pelos lazaristas, em oposição ao clero fiel ao Estado, formado em sua maioria na universidade de Coimbra ou nas próprias paróquias brasileiras, junto a religiosos mais velhos e, muitas vezes, mais condescendentes. A maior parte dos políticos brasileiros da primeira metade do século XIX, muitos deles membros do alto clero, estudaram em Coimbra após as reformulações posteriores ao período pombalino (Carvalho, 2003).

Com a romanização do catolicismo, o seminário acabou se afirmando como a única instituição de formação para os futuros religiosos, tal como havia sido prescrito no Concílio de Trento, trezentos anos antes (Green, 1984). As escolas de formação de religiosos, tais como as futuras escolas públicas da Primeira República brasileira (1889-1930), eram a garantia de que as futuras gerações seriam moldadas a partir das expectativas que o Estado e a Igreja nutriam. Os padres lazaristas no Brasil, tal como na Europa, especializaram-se na formação do clero. No seminário de Mariana, Minas Gerais, eles atuaram entre 1849 e 1866. No seminário de Salvador exerceram o magistério entre 1856 e 1860 e, posteriormente, entre 1888 e 1957. Em Fortaleza, entre 1864 e 1963. Em Diamantina, entre 1866 e 1964. Em Crato, Ceará, entre 1886 e 1881. No Rio de Janeiro, entre 1869 e 1901. Na Primeira República a expansão da atuação desses religiosos continuou a ocorrer. Em Cuiabá, cuidaram do seminário diocesano local entre 1891 e 1894. Em Curitiba, entre 1895 e 1961. Em São Luiz, Maranhão, entre 1913 e 1962. Em Botucatu, interior paulista, entre 1913 e 1942. Em Irati, no Paraná, entre 1928 e 1948. Em Petrópolis, no Rio de Janeiro, ministraram as aulas entre 1890 e 1968, entre 1972 e 1979 e, recentemente, administram a instituição desde 1983¹⁹.

Em Minas Gerais, D. Viçoso, bispo de Mariana, com muitas dificuldades tentava implantar as reformas na segunda metade do século XIX. Português de nascimento, membro da Congregação da Missão, o padre Viçoso estudou em Paris, um dos grandes

¹⁹ A Congregação da Missão (padres lazaristas). Promoção vocacional. Histórico. Rio de Janeiro, 2004.

pólos irradiadores do processo de romanização. Atuando no interior brasileiro desde 1819, intercalava as suas atividades de missionário com o magistério no Colégio do Caraça, fundado pelos lazaristas em 1820 (Camello, 1986; Miceli, 1988). Trabalhou como padre pregador de missões no Triângulo Mineiro e na região de Congonhas do Campo. Nomeado bispo de Mariana em 1843 pelo jovem imperador Pedro II, foi sagrado bispo na cidade do Rio de Janeiro em 1844, praticamente na mesma época em que assumia o papado Pio IX, em 1846. Chegando em Mariana, D. Viçoso encontrou um clero considerado por demais desregrado, uma população um pouco indiferente ao catolicismo e um seminário desestruturado, com apenas um estudante (Camello, 1986). O bispo reformou os estatutos e os códigos de estudo do seminário, entregando-o também aos cuidados dos padres lazaristas. Em 1849 instalam-se as irmãs vicentinas em Mariana, também de origem francesa, a pedido do bispo (Lopes, 1991). Em 1853 as religiosas se fixaram em Salvador, na província da Bahia, e um ano depois na capital imperial (Moura, 2000). O Estado monárquico brasileiro apresentava um tratamento seletivo em relação às ordens religiosas: aquelas envolvidas com o ensino eram bem vindas, estimuladas a se fixarem no país, enquanto as de atividade paroquial ou de clausura eram condenadas à extinção (Miceli, 1988; Manoel, 1996).

Em 1858, D. Antonio Joaquim de Melo (1791-1862), bispo de São Paulo, conseguiu trazer para Itu, no interior paulista, seis religiosas francesas da Congregação de São José de Chambéry, também francesa. Natural de Itu, D. Antonio começou carreira no serviço militar, abandonando-a depois de umas férias em que travou contatos mais próximos com os religiosos de sua cidade natal²⁰. É uma trajetória similar com a de D. Duarte Leopoldo e Silva (1867-1938), bispo de São Paulo entre 1907 e 1938. Natural de Taubaté, D. Duarte iniciou o curso de medicina no Rio de Janeiro e o abandonou posteriormente para o ingresso no seminário²¹. D. Antonio foi ordenado sacerdote em 1814, participando de uma associação, a dos Padres do Patrocínio, cujo objetivo era desenvolver nos sacerdotes e futuros sacerdotes o hábito do estudo e o espírito de oração²², bem de acordo com o espírito romanizado. O padre Diogo Antonio Feijó (1784-1843), futuro regente do país, fez parte também desta associação, apesar das suas posturas divergirem bastante das novas

²⁰ Semanário “O Conforto”, 1939.

²¹ Jubileu de Ouro da Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição, 1945, p. 76-81.

²² Semanário “O Conforto”, 1939.

orientações do catolicismo romanizado (Montenegro, 1972). Em 1851 o padre Antonio é escolhido por Pedro II como o novo bispo de São Paulo. Em 1855 D. Antonio cria o Seminário Diocesano de São Paulo, com a ajuda de dois frades capuchinhos, Eugênio de Rumilly e Firmino de Centelhas²³, enviados pessoalmente pelo papa Pio IX. As irmãs francesas fixaram-se em Itu e em 1859 fundaram o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (Manoel, 1996), no mesmo local onde anteriormente funcionou a Associação clerical. Os capuchinhos franceses conseguem a vinda de confrades italianos, responsáveis pelas comunidades de Taubaté e Piracicaba, no interior paulista. Nessa última cidade, os frades serão responsáveis pela criação da Congregação das Irmãs Franciscanas do Coração de Maria, aqui já citadas. Sobre o colégio das religiosas francesas em Itu, o bispo d. Antonio dizia:

Pensava, acertadamente, que, conseguindo abrir uma importante escola para as meninas de classes elevadas, essas, voltando às suas famílias, levariam o espírito cristão para o recesso de seus lares. Assim, se formariam, para o futuro, mães cristãs, que ensinariam por sua vez a seus filhos os princípios da fé e da piedade (Semanário “O Conforto”, 1939, 7).

Enquanto no Brasil colonial era impensável a existência da professora, fosse ela religiosa ou leiga, haja vista a própria condição feminina na época, com o advento do Império e, particularmente, com o II Reinado, o contexto alterou-se de forma considerável. A expansão cafeeira no Centro-sul aumentou a circulação de capital, em especial o capital estrangeiro, o consumo interno cresceu um pouco, como já citado, e os imigrantes europeus começaram a ser uma alternativa em relação ao escravo. O acesso aos rudimentos de alfabetização passou a ser uma obrigação para quem desejasse o ingresso no serviço público ou mesmo o estabelecimento de uma atividade comercial. O padre educador, letrado e erudito, religioso e professor concomitantemente, personagem típico do Brasil colonial e das primeiras décadas do Estado independente, passou a ceder espaço para o professor laico, geralmente advogado ou funcionário público (Bresciani, 1976). Cada

²³ Pollyantéia de Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues, 1917, 12.

municipalidade poderia contratar um lente para a sua escola, além de algumas associações, como a Maçonaria e os Clubes Republicanos, que ofereciam ensino gratuito. Nos relatórios dos presidentes das Províncias, em especial após 1870, já é nítida a separação entre as atividades dos sacerdotes e as dos professores (Monarcha, 1999). Paralelamente, outra separação ocorria: o setor burocrático do Estado brasileiro, no I Reinado muito influenciado pelos militares e por religiosos, gradativamente foi sendo controlado por profissionais liberais, principalmente advogados (Carvalho, 2003). A fundação das Faculdades de Direito, no I Reinado, em São Paulo e em Olinda, essa última transferida posteriormente para Recife, estrategicamente situadas no sudeste e no norte do país, constitui-se em um elemento poderoso de unificação ideológica das elites imperiais (ibid.).

Dois sistemas de ensino começam a se fortalecer e, aparentemente, a se distanciar. No caso brasileiro, a distância é realmente apenas aparente. Da mesma forma como alguns bispos do século XIX se escandalizavam com certos hábitos do clero e da população como um todo, as autoridades imperiais queixavam-se de forma contumaz dos professores e sacerdotes. Tal como os altares atraíam candidatos considerados nem sempre adequados, o mesmo ocorria com o magistério. “Assim, o desembargador José João Teixeira Coelho denuncia a ordenação em Mariana, em três anos, de ‘cento e um pretendentes, dispensando sem necessidade em mulatismos e ilegitimidades’. O bispo seguinte ordenou 84 em menos de sete meses, entre eles um que era devedor da Fazenda Real” (apud Carvalho, 2003, 183). Contemporaneamente, Diogo de Mendonça Pinto, inspetor de Instrução Pública entre 1851 e 1872, dizia em 1858 em seu Relatório do Estado da Instrução Pública da Província de São Paulo:

Tudo falta! Não temos escola normal com exercícios práticos a par das aprofundadas preleções, onde os alunos se instruem e se adestrem no tormentoso encargo de Mestre das primeiras letras. Os vencimentos insuficientes não atraem aos concursos cidadãos com inequívoca aptidão. Nos exames, os cidadãos escapam a rigorosas provanças – ostentam conhecimentos superficiais quase nulos (apud Monarcha, 1999, 42).

O Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em Itu, foi o marco inicial da rápida expansão da Congregação das Irmãs de São José de Chambéry pelo Brasil. Quando as irmãs se estabeleceram em 1858, a única casa religiosa feminina em toda a província de São Paulo era o Convento da Luz, na capital, das monjas concepcionistas (Silveira, 1955). A congregação, fundada em 1650 no sul francês, surgiu dentro do espírito de religiosidade burguesa que floresceu nesse país durante, principalmente, os reinados de Luís XIV (1643-1715) e Luís XV (1715-1774). A elite latifundiária brasileira, e em especial a paulista, durante o século XIX, não buscava a escola pública, apesar de a princípio ser defensora do ideal republicano e das mudanças necessárias para o chamado progresso nacional. O ideário liberal no Brasil criou as condições que lhe convinham (Jacomeli; Xavier, 2003). A escola pública era considerada perigosa e de formação duvidosa devido à mistura dos estratos sociais e pela falta de qualidade do corpo docente (Manoel, 1996). Isso explica o crescimento extremamente rápido das Irmãs de São José no Brasil, consideradas excelentes professoras e ótimas enfermeiras, como se observa no quadro a seguir:

TABELA 1
Irmãs de São José de Chambéry no Brasil

1859	Colégio Nossa Senhora do Patrocínio	Itu – SP
1870	Seminário das Educandas de Nossa Senhora da Glória	São Paulo – SP
1871	Santa Casa de Misericórdia de São Paulo	São Paulo – SP
1876	Santa Casa de Misericórdia de Campinas	Campinas – SP
1879	Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho	Taubaté – SP
1888	Colégio Nossa Senhora de Lourdes	Franca – SP
1892	Colégio Santa’Ana	São Paulo – SP
1893	Colégio Nossa Senhora d’ Assunção	Piracicaba – SP
1901	Colégio São José	Jaú – SP
1915	Santa Casa de Misericórdia de Pindamonhangaba	Pindamonhangaba – SP
1924	Colégio São José	Santos – SP

(Carvalho, 1982, p. 33-66).

As seis primeiras irmãs francesas fixadas em Itu foram amparadas por D. Antonio e acolhidas e subsidiadas pela elite paulistana: Da. Gabriela de Souza Barros, filha do barão de Piracicaba, o Visconde de Congonhas, o Barão de Iguape, Antonio Paes de Barros e Da. Gertrudes de Aguiar Barros estão entre os seus colaboradores (Carvalho, 1982). O crescimento das irmãs de São José no Brasil está ligado à atuação direta da irmã Maria Theodora Voiron (1835-1925). Natural de Chambéry, órfã de mãe aos dez anos de idade, Louise Josephina tornou-se religiosa professa em 1855, chegando ao Brasil na segunda turma de freiras aqui fixada, em 1859. Em 1872 já é nomeada a primeira superiora provincial do Brasil. Quando faleceu, a congregação possuía dezenove (19) comunidades no país (Carvalho, 1982). Em 1919, quando se comemoraram os sessenta anos da presença das irmãs no Brasil, o governo francês condecorou a religiosa com a “Legião de Honra” (Manoel, 1996). O Estado francês, que no início do século XX limitou fortemente a atuação das congregações religiosas, durante o governo de Georges Clemenceau (1841-1929) realizou um realinhamento com a Igreja Católica (Renault, 1987), contribuindo para a separação entre a Igreja e o Estado, o que permitiu uma nova expansão das congregações (Buainain, 1991; Zagheni, 1999). Em 1954 a congregação das irmãs de São José possuía, em todo o mundo católico, trinta mil (30.000) religiosas; no Brasil eram mil e quinhentas (1.500) irmãs, divididas em três jurisdições distintas, três províncias (Silveira, 1955). Madre Theodora era considerada um modelo de virtude, de lealdade e de professora. Por ocasião da comemoração dos cinquenta anos da sua profissão religiosa, em 15 de fevereiro de 1905, foi escrito:

(. . .) Tempos felizes esses em que os honrados paulistas pediam o auxílio das congregações, sem cogitar em nacionalidades, para virem colaborar com eles na grandeza de seu futuro! (“Núpcias de Ouro” – Dr. José Leite Pinheiro – “A Cidade de Itu”, 1905, 1).

Nesse período era rara no Brasil a figura da professora. A maioria dos que procuravam o magistério eram homens, vindos sobretudo dos baixos estratos urbanos. Em 1880 a Escola Normal da capital provincial de São Paulo era reaberta pela terceira vez, agora no prédio do Tesouro Provincial, atraindo indivíduos, em sua maioria pobres, a

procura de ascensão e promoção sociais (Monarcha, 1999). Com o advento republicano, as chamadas Escolas Normais são reestruturadas, o modelo público francês de ensino é adotado em alguns Estados, particularmente na zona cafeeira, e o número de matrículas aumenta. O modelo francês, seriado, havia, aliás, chegado ao país tanto graças à propaganda positivista quanto também devido à atuação das religiosas francesas. Tal como as irmãs de São José de Chambéry em Itu, outros bispos e várias congregações começam a abrir escolas em todo o país. As filhas da elite latifundiária ou mesmo as filhas das camadas médias encontravam nos colégios religiosos e nas Escolas Normais o complemento erudito para uma formação religiosa na qual a mulher era acima de tudo mãe, mesmo que elas nunca exercessem o magistério.

Na Primeira República Brasileira (1889-1930), também conhecida como República Velha, o grande número de congregações e ordens religiosas católicas que se instalou no Brasil (Nadai, 1991), a maioria voltada para atividades escolares, coincidiu com a grande expansão da rede pública de ensino, em especial no Centro-sul cafeeiro. No pontificado de Pio XI (1922-1939), as encíclicas destacavam, sobretudo, a necessidade de uma nova expansão missionária, semelhante à do início da Idade Moderna: *Ubi Arcano Dei*, de 1922, *Divini Illius Magistri*, de 1929, *Casti Connubie*, de 1930, e a *Quadragesimo Anno*²⁴, em 1931. A religiosa católica, culta e casta, era um modelo de virtude a ser seguida. Uma mãe espiritual, útil tanto para a formação de seguidoras celibatárias como para futuras mães de cidadãos honrados e devotos. O altar poderia voltar a ser útil para o Estado, como atestam as inúmeras alianças políticas entre os bispos e os governos estaduais (Miceli, 1988). O jovem regime republicano precisava legitimar-se em vista de uma estrutura econômica e política que pouco havia se alterado em relação ao Império. A educação escolarizada, neste contexto, constitui-se em um instrumento privilegiado de consolidação. Prédios higiênicos, arejados, alunos uniformizados, o estudo das humanidades aliado ao das ciências naturais, tudo parecia perfeito (Carvalho, 1989; Reis Filho, 1995). "Os olhares revolucionários se elevam para o horizonte, presentindo-se a realização de um prodígio: a construção do reino secular que realiza a suprema aspiração cristã - a igualdade das almas" (Monarcha, 199, 169).

²⁴ Mistério de Deus, Magistério dos Filhos de Deus, a Castidade do Casamento e Quarenta Anos, respectivamente.

Em 1878 a província de São Paulo possuía noventa e nove (99) municípios e cento e sessenta (160) paróquias. Em 1855 a província de São Paulo possuía cento e cinquenta e nove (159) escolas públicas primárias, com cinco mil, quinhentos e cinquenta e nove (5.559) alunos. Em 1887 já eram mil e trinta escolas (1.030), apesar de duzentas e vinte e cinco (225) estarem vagas por falta de professores. Em 1887 essas escolas possuíam vinte e seis mil, novecentos e trinta e nove (26.939) alunos (Bresciani, 1976). Em 1889 a província possuía setenta e nove (79) estabelecimentos particulares de ensino catalogados, a maioria constituída apenas de uma sala de aula. Nessas escolas estudavam um mil, oitocentos e setenta e quatro (1.874) alunos. Essas escolas estavam assim distribuídas:

TABELA 2

“Encino Privado

Quadro dos estabelecimentos de ensino particular da Província em 1889”.

Sede	Número de estabelecimentos	Sede	Número de estabelecimentos
Sorocaba	14	Tatuhy	1
Jundiahy	8	Araraquara	1
Capital	4	Araras	1
Itu	4	Áreas	1
Ribeirão Preto	4	Bocaina	1
São João da Boa Vista	4	Campinas	1
Rio Claro	3	Espírito Santo	1
Santa Rita do Passa Quatro	3	Itapetininga	1
Atibaia	2	Jacarehy	1
Bragança	2	Lorena	1
Espírito Santo do Pinhal	2	Mogi das Cruzes	1
Jaboticabal	2	Pinheiros	1
Monte Mor	2	Rio Verde	1
Passa Quatro	2	São Simão	1
Pindamonhangaba	2	Taubaté	1

São José dos Campos	2	Villa Bella	1
---------------------	---	-------------	---

Obs.: algumas escolas não estão identificadas pela localidade.

Arquivo Público do Estado de São Paulo. E 01121.

Em 1910 o Estado de São Paulo possuía uma população absoluta de três milhões, duzentos e cinquenta e seis mil e seiscentos e dezenove (3.256.619) habitantes (Monarcha, 1999). Em 1910 o Estado contava com noventa e nove mil, duzentos e três (99.203) alunos (Bresciani, 1976). Em 1914 São Paulo possuía três mil professores primários diplomados pelas Escolas Normais existentes em seu território, dois terços deles mulheres (Monarcha, 1999). Em 1919 já eram nove Escolas Normais, sediadas na capital (1894), em Itapetininga (1900), São Carlos (1913), Piracicaba (1913), Botucatu (1913), Guaratinguetá (1918), Pirassununga (1918), Campinas (1919) e Casa Branca (1919) (Corrêa; Neves; Mello, 1991). No final da mesma década já eram seis mil normalistas habilitados (Monarcha, 1999). No mesmo período, entre 1889 e 1920, foram criadas cento e setenta e seis (176) instituições educacionais católicas no país (Moura, 2000).

Religiosos, comerciantes, funcionários públicos, profissionais liberais e militares reivindicavam um país melhor. A filosofia positivista defendia que a humanidade caminha sempre em uma linha ascendente de progresso, sendo que o sistema monárquico representaria uma fase já ultrapassada deste processo (Holanda, 1977). As teorias importadas adaptavam-se e conformavam-se a nossa realidade, criando praticamente uma nova linha interpretativa. Enquanto os positivistas gaúchos defendiam a abolição completa da escravidão como forma de ingresso da nação em um novo estágio, em São Paulo e no Rio de Janeiro as reflexões eram outras. Teixeira Mendes, Miguel Lemos e Benjamim Constant, na capital imperial, defendiam um Estado laico, alicerçado na deusa Razão, sem escravos; os positivistas paulistas, ao contrário, defendiam a República, porém mais reticentes em relação ao fim imediato da escravidão (Costa, 1969). A imigração européia no país estava apenas se iniciando, sendo que o braço negro ainda era fundamental. O discurso da desqualificação da família brasileira para a educação dos filhos era muito recorrente (Rosa, 2003), o que justificava a condução pelo Estado. A ênfase na laicidade do ensino e na liberdade de profissão não ocorria na mesma intensidade quando se tratava da gratuidade da educação (Jacomeli; Xavier, 2003). Os mesmos paulistas defensores do

Estado laico eram aqueles que colocavam seus filhos para estudar no Colégio São Luís, jesuíta, e suas filhas no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, das irmãs de São José, ambos em Itu (Manoel, 1996). Seus filhos, futuros oligarcas do Estado republicano implantado em 1889, colocarão seus filhos, por sua vez, nos colégios católicos que proliferaram pelo interior durante toda a Primeira República Brasileira (Nosella; Buffa, 1996).

A chamada Escola do Recife, também positivista, defendia inclusive que a identidade do brasileiro deveria ser refeita. Silvio Romero, Tito Lívio e Tobias Barreto se perguntavam quem era efetivamente o brasileiro. Era o mestiço, o índio destemido dos romances de José de Alencar, o negro ou o branco europeu que começava a se fixar no interior do Centro-sul? Para Silvio Romero (1851-1914), a questão racial era basilar: a miscigenação havia criado uma sub-raça, mestiça, crioula, sem aptidão para o trabalho. A indolência do brasileiro, tão acentuada pelos viajantes estrangeiros que aqui aportavam, poderia e deveria ser corrigida (Manoel, 1996). A exuberância tropical, tão fascinante aos olhos dos portugueses desde o início, criou um conformismo diante das condições naturais, conformismo este agravado pelos vícios do escravismo (Souza, 1986). Em 1917, o *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, uma publicação oficial, afirmava que:

a educação do caboclo e dos seus filhos é, a nosso ver, muito mais difícil e complexa do que a do imigrante. (. . .) Seu principal escopo não será o trato do livro, mas a sua regeneração moral, o levantamento de suas forças, o desenvolvimento de qualidades latentes, que elle as tem, mas sopitadas pelo descaso e abandono em que tem vivido. (. . .) (apud Demartini, 2001, 148-149).

O clima insalubre, a chuva e o calor excessivos de um lado, a seca de outro, fizeram do brasileiro um ser que tudo espera do poder público (Chauí, 2000). A imigração corrigiria esse defeito em pouco tempo, segundo Romero. Já para Euclides da Cunha (1866-1909), jovem oficial no ocaso do Império, o verdadeiro brasileiro era o caboclo, aquele que trazia o sangue indígena nas veias, o desbravador dos sertões abarrotados de riquezas. O Brasil teria que ocupar os sertões e integrar os seus habitantes. A marcha da evolução estava voltada para o interior, para o Pacífico, tal como já havia ocorrido com os

Estados Unidos, a Inglaterra, Rússia e Japão (Sevcenko, 1990). O sertão era o futuro do país, tal como afirmava também Cassiano Ricardo (1895-1974), porém em uma concepção mais estreita. O sertão era a barreira contra os perigos advindos do litoral: a corrupção dos costumes, a imoralidade, o liberalismo e depois o comunismo, o fascismo e outros (Chauí, 2000).

Entre 1890 e 1930 foram criados no Estado de São Paulo cinquenta e oito colégios católicos, dezoito na capital e quarenta no interior (Moura, 2000). A sua distribuição pelo interior do Estado acompanhou a marcha do café e o conseqüente “progresso” alardeado pelas elites. As cinquenta e oito instituições católicas conviviam com cento e sessenta Grupos Escolares estaduais, criados até 1915 (Corrêa; Mello; Neves, 1991; Monarcha, 1999). As instituições católicas de ensino estavam em mãos das seguintes congregações e ordens religiosas no Estado de São Paulo:

TABELA 3
Escolas Católicas no Estado de São Paulo em 1915

Congregação dos Filhos de Maria Auxiliadora (salesianos e salesianas)	11 Colégios
Congregação das Irmãs de São José de Chambéry	7 Colégios
Congregação das Irmãs de Jesus Maria José	3 Colégios
Irmãos das Escolas Cristãs (Lassalistas).	2 Colégios
Congregação das Irmãs de Santo André	2 Colégios
Ordem de Nossa Senhora do Carmo (padres e irmãs carmelitas)	2 Colégios
Irmãs de Santa Marcelina	2 Colégios
Irmãs Missionárias do Sagrado Coração de Jesus (cabrinianas)	2 Colégios
Irmãs de São Vicente de Paulo de Gysegem	2 Colégios
Outras Congregações (cada uma com um colégio)	25 Colégios

(Moura, 2000, p. 251-261).

O gigantismo de algumas dessas instituições era visto por muitos também como um sinal da civilização que campeava em todo o país. Em 1924, o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, conhecidas mais popularmente como irmãs salesianas, congregação de origem italiana fundada em 1872 (Silveira, 1955), possuía no estado de São Paulo dez (10) comunidades, sendo seis (6) colégios e quatro (4) entidades de caridade, orfanatos e educandários. As comunidades do Estado desta congregação eram conhecidas, pela jurisdição eclesiástica, como Inspectoria de Santa Catharina. Estas dez instituições de ensino possuíam quatro mil, duzentas e cinqüenta e sete (4.257) alunas, ou seja, setenta por cento de todo o alunado da rede pública de Escolas Normais do Estado. Isto em apenas uma congregação religiosa em São Paulo. Somente no Colégio Santa Ignez, na cidade de São Paulo, o maior da congregação no Estado, eram mil, trezentas e cinqüenta e três (1.353) alunas, além das sessenta e quatro (64) religiosas. As religiosas eram divididas da seguinte forma:

TABELA 4

“Dados Estatísticos do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora.
 Inspetoria Santa Catharina - Brasil
 Collegio Santa Ignez - São Paulo”.
 1924

Professoras:	24	Refeitoreira:	1
Estudantes:	10	Ecônoma:	1
Governo Geral:	10	Cozinheira:	1
Idosas:	9	Porteira:	1
Enfermeiras:	3	Assistente:	1
Roupeiras:	2	Dispenseira:	1

Arquivo Arquidiocesano de São Paulo - São Paulo.

Documentos diversos de D. Duarte Leopoldo e Silva (1908-1930).

A economia predatória cafeeira, com um endividamento externo cada vez mais acentuado, contribuiu para um descrédito rápido do jovem regime republicano. O país se endividava externamente cada vez mais, apesar dos pagamentos efetuados pelo Estado

serem de fato maiores que os novos empréstimos obtidos (Singer, 1997). As agitações nos maiores centros, as constantes revoltas de colonos nas fazendas e a miséria nos grotões sertanejos desestabilizaram em uma década o que havia sido saudado como a redenção do país. O messianismo inicial e a suposta pureza cívica republicana são logo trocados pela indiferença. Atuando como substitutos seculares da Igreja e do clero católico, o ensino e o magistério contribuíram significativamente para a vitória parcial da República sobre os conflitos de classe (Monarcha, 1999). O discurso dominante nas primeiras décadas do século XX era o do cidadão sedento de civilidade, única possibilidade de progresso material e moral. A adequada preparação dos alunos significou a educação dos homens de modo a permitir o triunfo sobre a paixão e os baixos instintos (Manoel, 1996). Parece o mesmo discurso de São João Crisóstomo que, no final da Antiguidade, afirmava que “o luxurioso não difere do endemoniado” (Lima, 1996, 43). Não adiantaria ser abastado, segundo este discurso, caso a riqueza não viesse acompanhada de um enriquecimento moral. A Igreja Católica, de certo modo, apropriou-se do discurso capitalista liberal em uma espécie de economia da salvação, segundo a qual a prática das virtudes cristãs essenciais não seria garantia da salvação se não fosse acompanhada de uma postura diante dos acontecimentos. De certa forma, o liberalismo afirmava o mesmo, com um outro teor: não adiantaria buscar o progresso da sociedade como um todo caso o cidadão não estivesse satisfeito em suas potencialidades. O individual era superior ao interesse coletivo. Está em gestação, portanto, uma educação do espírito, da alma, muito mais do que a aquisição de um referencial de conhecimentos aplicáveis na vida cotidiana. A República necessita de um cidadão cordato, um colaborador, um patriota, enquanto a Igreja Católica deseja um fiel mais afinado com as novas orientações doutrinárias emanadas da cúpula romana.

Partindo deste pressuposto, a cultura escolar laica e a confessional, a pública e a católica, ao alvorecer do século XX, possuíam a mesma matriz ideológica, apesar de materialmente bastante distintas. Por toda parte difundia-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. Nas escolas laicas ocorreu uma modificação na cultura escolar, uma vez que o ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina cristã foi substituído por uma educação do corpo, da ciência, dos valores morais e cívicos (Souza, 2000). Evidentemente estas mudanças no currículo possuíam matrizes estrangeiras, particularmente a francesa, a inglesa e a norte-americana, matrizes estas que

se adaptaram e se moldaram ao contexto brasileiro. Enquanto isso, na nova pedagogia católica a vida é o aprendizado da condição humana. “O homem novo é o homem e a mulher que recebem a instrução apropriada às capacidades intelectuais e às expectativas que o social tem deles e a formação cívica, moral e religiosa que possibilita a integração no Estado que se norteia pelo ideário Deus, pátria e família” (Remédios, 25). Da mesma forma que o Brasil não criou um modelo educacional genuinamente nacional, autóctone, também não houve uma assimilação mecânica das diretrizes emanadas dos centros hegemônicos (Xavier, 1994). Os modelos estrangeiros sofreram modificações ao serem implantados em nossa realidade particular. É claro que os professores públicos, apesar de formados neste espírito híbrido emanado das Escolas Normais, também eram influenciados pelas mudanças impostas pela Igreja Católica aos seus quadros, cujo poder de persuasão e doutrinação apresentava-se renovado em uma nova empreitada de cristianização do mundo.

O brasileiro honrado, cumpridor do seu dever, imbuído de uma nova formação civil e religiosa, deveria ser guiado por lideranças leigas e religiosas totalmente imersas neste novo espírito. A entrada no país de religiosas e sacerdotes estrangeiros poderia contribuir para minimizar o problema, pois a sua formação doutrinária, supostamente superior ao do clero nacional, contribuiria para a disseminação das novas concepções; entretanto, a aliança entre Estado e Igreja no Brasil dificultava esta estratégia, o que possibilitou a muitos setores do clero urbano defenderem abertamente a separação entre as duas instituições, o que de certo modo endossava a propaganda republicana. Muitos bispos, ainda no final do século XIX, em pleno conflito entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica, e principalmente no século XX, tentarão moralizar o clero a partir das determinações oriundas do Vaticano. Era uma verdadeira cruzada: o mal versus o bem (Miceli, 1988), Deus versus Satanás, as luzes versus as sombras (Monarcha, 1999). D. Lino Deodato Rodrigues de Carvalho (1826-1894), bispo de São Paulo entre 1873 e 1894, um dos representantes desse movimento, escreveu ao padre Francisco Preclesce, vigário de Espírito Santo da Pratinha, província de Minas Gerais, na época subordinada ainda à diocese paulista:

*No meio de amargos dissabores, que uma vez por outra
assaltão-me o espirito nos labores da Administração Diocesana,*

chegou as maos uma queixa do cidadão Carlos de Affonseca Silva contra actos abusivos praticados, segundo se diz, por V. Revdma. Por maior que seja a minha longanimidade, não posso nem devo tolerar, que se abuse De minha confiança baseada na boa fé. (. . .) Na queixa ou denuncia fas-se allusão á vigários que tem concubinas em caza de sua residencia. (. . .) Se assim é Revdmo. Snr Vigario, peço-lhe pelas entranhas de misericordia de N.S.J.Christo e por tudo quanto é sagrado, que se abstenha do Parochiato (. . .) Julgo mais felis uma Parochia sem vigario do que aquella que o tem publica e escandalosamente immoral. (Correspondencia Official do Exmo. Snr. bispo Diocesano D. Lino Deodato Rodrigues de Carvalho, 1876-1880, 16).

A exortação bastante contundente do bispo revela algumas características religiosas da época. A falta de sacerdotes, particularmente no interior, era uma destas características. A maior parte do clero preferia as cidades do litoral ou próximas a ele. Para o clero secular as possibilidades de fontes alternativas de renda eram maiores, ao mesmo tempo que para os regulares as doações e o aumento dos bens patrimoniais dos conventos eram mais avantajados. O interior paulista, recém ocupado em razão da cafeicultura, do ponto de vista das condições materiais da estrutura religiosa, era deplorável.

Mas póde dizer-se, sem receio de contestação, que, essa tendência em beneficio de nossos templos para o culto divino, desaparecem completamente desde a auróra do presente século. É raro, Exmo. Snr., têr-se nas disposições testamentárias dos que deixão grandes fortunas, alguma verba, já não dizemos para edificar-se uma Igreja nóva, mas simplesmente para reparo das que cahem em ruína. (. . .) Por essa causa nossas Igrejas vão cahindo por terra; os Governos não edificão novas, nem cuidão da conservação das existentes, como o argumento da população o exige indispensavelmente (Paço da Câmara Municipal de

Parahybuna, 01/11/1877, por ocasião da Visita Pastoral. Ofícios diversos de D. Duarte).

Em Minas Gerais, D. Frei José da Santíssima Trindade (1762-1835), bispo de Mariana entre 1818 e 1835, antecessor de D. Viçoso, reclamava da mesma realidade: “o espetáculo de matrizes e capelas arruinadas é visto por toda a parte” (apud Camello, 1986, 202). As questões morais e doutrinárias do clero, entretanto, pareciam mais complexas e comprometedoras para os bispos. Em 1928, quando o processo de romanização da Igreja Católica no Brasil já estava praticamente instituído, o primeiro Sínodo Diocesano de Campinas destacava esta questão.

Anexo 13 - A castidade e o direito. II) Os clérigos devem evitar cuidadosamente tudo aquilo que possa manchar sua boa reputação. a) Não devem admitir em suas moradas, nem frequentar nenhuma mulher que possa ser ocasião de más suspeitas (Cod., 133). b) Mas, podem habitar com as pessoas que lhes são unidas por laços de parentesco natural, como por exemplo, mãe, irmã, tia, ou ainda com aquelas pessoas cuja idade e probidade reconhecida são uma garantia suficiente (Ibid.). Admitte-se geralmente que uma pessoa de 40 annos póde ser tomada como creada; e é este o limite ordinariamente fixo pelos estatutos diocesanos. (Campinensis Ecclesiae Synodus Prima. Typografia da Casa Genoud, Campinas, 1928, 112).

D. Duarte Leopoldo e Silva, primeiro arcebispo de São Paulo, empreendeu por décadas uma verdadeira cruzada em defesa da eliminação de vícios, maus comportamentos e posturas inadequadas de acordo com as concepções romanizadas. Para o prelado o problema do clero era uma questão de educação.

O Pe. Jonas, vigário de Cascavel, está descontente, diz que lhe faltam recursos, etc; entretanto, a parochia e a matriz passaram

por diversas reformas, notando-se que a Matriz estava em completo abandono e desprovida de tudo. Pois então ! Que mais quer ! É pastor ou mercenário ? (Diário de D. Duarte, 19/06/1908, 6).

A formação doutrinal do clero era uma das questões vitais para o arcebispo. Crítico ferrenho do clero regular, independente do fato de ser nacional ou estrangeiro, considerava-o despreparado e incompetente para os novos tempos do catolicismo.

Hoje, no Santuário do Coração de Jesus, conferi o presbiterato aos salesianos (4). É sempre com perturbação de consciência que ordeno estes rapazes dos salesianos, pois não tem o preparo suficiente para o mister a que se destinam. Disse isto francamente ao Pe. Zeppa. (. . .) (11/06/1909, 63).

Em inúmeras ocasiões o arcebispo manifestava sua preocupação com o estado de abandono em que a maioria das ordens e congregações religiosas se encontrava. Mesmo entre os padres estrangeiros, supostamente melhor preparados, o prelado insistia sobre a necessidade de uma reestruturação.

Frei Calimério, superior dos Agostinianos, escreveu-me para declarar que lhe é possível manter os seus padres no Belensinho, à vista da secularização de nove de seus padres. Nove padres secularizados!²⁵ . . . e de uma só vez ! . . . Pois sim; eu é que não aceito nenhum. (29/07/1908, 33).

No dia seguinte o arcebispo visita os religiosos de surpresa.

Visitei hoje, sem prévio aviso, a parochia de Santo Amaro, ha nove annos sob a regência dos padres Agostinianos. Alem de uma parte da

²⁵ A secularização de um padre regular ocorria quando este desejava abandonar a sua congregação ou ordem, anular os votos de pobreza, castidade e obediência e por fim filiar-se a uma diocese.

egreja modificada, tudo o mais se acha em lastimoso estado; os paramentos em desordem, sujos e mal tratados, a roupa branca insuficiente e não cuidada. (. . .) (30/07/1908, 34).

Percebe-se em seus relatos um certo desânimo diante de tantas dificuldades. O novo impulso da Igreja em relação à adoção de um novo modelo de conduta encontrava muitas barreiras diante de uma cultura religiosa estabelecida há séculos no país. Decorre disto a ênfase na expansão escolar pela qual a instituição desejava pautar as suas ações.

(. . .) Continua na Diocese a agitação ocasionada por alguns padres que nunca estão contentes, visando sempre o que elles chamam uma boa parochia. É uma calamidade que se apoderou de grande numero e que vai contaminando as mulheres. O parochiato se encara como um emprego qualquer e só vale pelo que mantém materialmente (28/08/1908, 47).

A cultura religiosa, assim como a política ou a popular, pode estabelecer relações conflituosas ou pacíficas com a cultura escolar, e vice-versa (Julia, 2001: 10). A violência simbólica da implantação de uma nova cultura organizacional dependia das reações dos sujeitos em contato com ela. O prelado mostrava-se, em algumas ocasiões, desanimado diante de tal empreitada. "Sinto-me fatigado, esgotado mesmo. A minha vida é uma agitação constante, uma agitação estéril" (17/08/1908, 42).

Repetidas vezes o arcebispo intervinha nas congregações religiosas, depondo superiores e superiores, obrigando os professos a se reciclarem em termos doutrinários ou mesmo, o que era considerado por demais desonroso, subordiná-los à autoridade de um religioso de uma outra ordem ou congregação religiosa.

O Pe. Faustino voltou a tratar das Irmãs do Ypiranga²⁶, insistindo pela admissão de noviças. Impossível. Essas pobres irmãs não tem formação alguma, nem as tem as Irmãs de S. Carlos para dirigi-las (Diário de D. Duarte, 19/07/1909, 72).

²⁶ Essas são as Irmãzinhas da Imaculada Conceição, já referidas aqui.

A questão central, portanto, neste processo de definição institucional em uma realidade em constante mudança para os padrões conservadores do catolicismo, era construir uma nova cultura escolar, cultura essa que solidificaria e expandiria, em tese, os novos padrões de comportamento que se esperavam. O ponto central e convergente dessa nova cultura foi a doutrina: em uma primeira fase, no século XIX, prepararam-se o campo, as defesas e os instrumentos para, em um segundo momento, no século XX, iniciar-se a propagação (Dias, 1996). Determinados comportamentos, atitudes e posturas eram reforçados diuturnamente, como se fosse possível que ocorresse uma interiorização de valores e formas de conduta que nunca abandonariam o indivíduo, garantindo assim uma obediência contínua para com a Igreja Católica. A ordem e a autoridade foram os dois princípios basilares defendidos pela Igreja no Brasil (Dias, 1996; Miceli, 1988), tal como os positivistas e muitos dos primeiros republicanos defendiam a ordem e o progresso (Carvalho, 1990). O fiel e o cidadão, o devoto e o trabalhador convergiriam para o mesmo fim, apesar das duas instituições responsáveis por esse processo, a Igreja e o Estado, serem oficialmente opostas e distintas no Brasil. Entretanto, as contradições existentes no seio da escola, ao mesmo tempo em que disseminaram padrões de exclusão em uma sociedade por formação muito discriminatória, permitiram que alguns estratos encontrassem no magistério uma possibilidade de melhoria das condições de existência.

O educador católico, particularmente a religiosa no período em questão, foi o modelo para milhares de jovens normalistas que buscavam no magistério, além da formação erudita, a estabilidade econômica, o reconhecimento social e a realização profissional. O modelo para tal fim foi buscado, sem dúvida, em uma atuação pedagógica bastante autoritária, o que também produziu novos entraves e obstáculos para a socialização do conhecimento escolar em uma sociedade elitista e reacionária como a brasileira. Na transição do Estado monárquico para o republicano, do trabalho escravo para o assalariado, o que se consolida no país é uma progressiva e crescente autonomia das camadas dominantes em relação ao Estado, o que produziu momentos de ruptura, tensões, confrontos e reorganizações (Oliveira, 1997). A educação escolarizada no país foi participante desses embates, principalmente à medida que os pequenos avanços na

democratização de acesso ao ensino eram truncados e barrados pela gradativa privatização da educação como um todo.

CAPÍTULO 2
EXPANSÃO ESCOLAR NA MODERNIDADE BRASILEIRA
- A CONSTRUÇÃO DE NOVOS MODELOS E DE NOVAS IMAGENS -

A escola pois é a vanguarda da civilização, a garantia no futuro de ordem e prosperidade nacional.

Diogo de Mendonça Pinto, diretor de Instrução Pública da província de São Paulo, em 1858
(apud Monarcha, 1999, 42).

Ottília Forster era uma jovem professora de vinte e quatro anos de idade quando retornou, em 1936, a Campinas, São Paulo, sua terra natal, para trabalhar como professora de Educação Física. Era a única professora graduada nessa área em toda a cidade, até porque durante a sua formação, realizada na Escola Superior de “Educação Physica” de São Paulo, dos sessenta alunos matriculados no início do curso apenas doze o concluíram. Apesar da pouca idade, já havia trabalhado como professora primária durante seis meses em uma escola rural em Potirendaba, no interior do Estado, função essa para a qual foi habilitada por ter sido formada pela Escola Normal de Campinas em 1930. Segundo Ottília, ela foi contratada para trabalhar como professora e orientadora de atividades físicas em todos os Grupos Escolares da cidade, motivo pelo qual a percorria de bonde, de um bairro a outro, todos os dias. “Era uma situação um pouco incomum para uma mulher na época”, segundo ela, mesmo sendo uma mulher conhecida, filha de imigrantes suíços e alemães, “católicos praticantes”, estabelecidos no comércio local havia décadas. O pai, João Rodolpho Forster, ceramista por tradição familiar, chegou ao Brasil jovem, fugindo do serviço militar obrigatório em seu país. Estabeleceu-se com um armazém em Campinas depois de uma breve estadia em Pirassununga, São Paulo. A mãe, Carolina Wolf Forster, era filha de imigrantes alemães. O casal gerou nove filhos, cinco professores, um médico, um dentista, um advogado e um pianista.

As aulas nos Grupos Escolares começaram. Ottília corria a cidade; inicialmente foram realizados os exames médicos e biomédicos nos alunos. Quando as alunas começaram os exercícios e as atividades propriamente ditas nas escolas, ocorreu a reprimenda pública. O uniforme escolar para Educação Física era composto de tênis

branco, meias brancas, blusão branco, saia azul-marinho e, por baixo da saia, um calção da mesma cor. O uso do calção foi citado em púlpito, na homilia de uma missa dominical, como uma ousadia, impróprio para futuras mães de família cristãs, inadequado e desnecessário. Apesar da admoestação, Ottília continuou o seu trabalho. Afinal, o país era uma república oficialmente laica. Seus pais moravam e trabalhavam no amplo sobrado do Largo do Grão-Pará, praticamente vizinhos do Palácio Episcopal onde D. Francisco de Campos Barreto (1877-1941) concedia audiências públicas todas as quartas-feiras. No térreo do sobrado o comércio da família, no andar superior a moradia. Suas tias, beatas de renome local, eram as responsáveis pela ornamentação dos altares da catedral. Além do mais, Ottília era uma católica fervorosa. Alguns anos depois, foi convidada pelas irmãs franciscanas do Coração de Maria para lecionar no Colégio Ave Maria, inaugurado em 1930¹. Lá trabalhou por vinte e cinco anos, além do magistério na rede pública estadual. Atualmente, moradora solitária de um apartamento na avenida Francisco Glicério, no coração de Campinas, todas as terças-feiras, à tarde, ela dirige-se para o mesmo Colégio Ave Maria, onde participa de um grupo de ex-alunas e ex-professoras que costuram roupas para as crianças atendidas nas obras sociais das irmãs franciscanas. Ottília Forster tem noventa e dois anos de idade.

A reprimenda da qual foi objeto revela um pouco a realidade escolar brasileira em meados do século XX, realidade essa que começou a tomar forma entre as décadas finais da Primeira República (1889-1930) e os anos iniciais do primeiro governo Vargas (1930-1945). Novas teorias educacionais com ênfase, inicialmente, no conteúdo e, posteriormente, nos aspectos didáticos e propedêuticos do ato de ensinar propunham modificações na formação dos professores, no relacionamento com os alunos e no próprio trabalho em sala de aula (Monarcha, 1989). Essas teorias educacionais, efetivamente, constituíam-se em corpos teóricos estrangeiros, particularmente franceses e norte-americanos, que esboçavam as amplas mudanças pelas quais os países centrais do capitalismo monopolizador passavam, o que exigia modificações na estrutura de formação dos quadros produtivos, mudanças essas que não se realizavam da mesma forma em um país como o Brasil (Xavier, 1990). Recém saída da escravidão, com um perfil econômico baseado no latifúndio agrário-monocultor, a nação que emergiu da proclamação da República em 1889 e da chamada

¹ Recordações franciscanas. Congregação das Irmãs Franciscanas do Coração de Maria. Campinas, 1962.

Revolução de 1930 não apresentou ruptura radical alguma com o modelo anterior (Cury, 1986). A crise da hegemonia européia, principalmente no pós-guerra (1914-1918), e a conseqüente ascensão norte-americana, provocaram novas alianças, acomodações e lutas de grupos, tanto no nível mundial como no nacional. O que se convencionou chamar no país de Escola Nova, enquanto movimento de democratização do ensino e universalização dos mecanismos sociais de desenvolvimento das aptidões individuais através da escola, pode ser entendido também como uma faceta desse movimento conservador de acomodação e realização de novas alianças (Monarcha, 1989; Cury, 1986).

Ottília Forster continuou o seu trabalho, apesar de ser repreendida. Desenvolvia uma atividade docente, principalmente com as meninas, que era considerada no mínimo estranha, perigosa até pela Igreja Católica, o que, no entanto, não a impediu de lecionar por muito tempo em um dos colégios mais tradicionais da cidade, aliás, confessional católico. Essa aparente contradição é típica de uma economia periférica, de um país cujo perfil sócio-econômico era bastante influenciado pelas nações hegemônicas, mas que apesar disso desenvolveu formas próprias de assimilação e implementação dessas novidades pedagógicas. Boa parte da oligarquia paulista, reciclada talvez pelos novos ventos do capitalismo industrial, desejava a modernidade, porém uma modernidade controlada, conservadora (Manoel, 1996). A difusão da escola, segundo os reformadores educacionais, provocaria mudanças sociais, acomodando as diferentes classes pela própria ascensão que a mesma geraria. Dessa forma, enquanto em muitos países as mudanças educacionais provocaram um conflito bastante profundo com as instituições e agremiações religiosas, no Brasil esse foi um momento de realinhamento entre Estado e Igreja, em especial a Igreja Católica. Ainda no governo provisório republicano, em 1890, através do decreto número 119 A, Estado e Igreja estavam oficialmente separados (Reis Filho, 1995; Renault, 1987). Essa nova realidade foi confirmada pela constituição de 1891, apesar de se manterem alguns privilégios da Igreja Católica. À medida que a Primeira República foi evoluindo, o aparente ímpeto reformador e progressista dos primeiros anos foi perdendo a força (Sevcenko, 1990). Contraditoriamente, na década de 20, quando eclodiram movimentos armados de contestação à república dos coronéis, juntamente com a emergência dos reformadores do ensino, a Igreja Católica já havia recuperado muito dos seus privilégios e prerrogativas.

O governo mineiro, ainda na Primeira República, recolocou o ensino religioso nas escolas públicas, a cargo da Igreja Católica. Nessa empreitada, a ação dos padres redentoristas, de origem holandesa nesse Estado, foi fundamental. Em 1909 foi fundada a União Popular, associação leiga de pressão para o retorno das aulas de religião nas escolas (Miceli, 1988). Francisco Campos, o primeiro ministro da Educação do país, é explícito em apoiar a reintrodução do ensino religioso facultativo nas escolas oficiais, tal como acaba ocorrendo durante o governo Vargas (Cury, 1986). A Igreja Católica no Brasil, amplamente modificada pelo processo de romanização iniciado havia quase um século, estava preparada para uma nova cristianização do país. Era a Nova Cristandade, tão bem estruturada teoricamente pelo cardeal arcebispo do Rio de Janeiro, D. Sebastião Leme (1882-1942). Era o momento de reconquistar a classe dirigente, formar novos quadros e, principalmente, se fazer presente em uma sociedade que se modificava. A instituição escolar, como já afirmado, era um instrumento fundamental nesse grande projeto de propagação e reafirmação. Assim sendo, as irmãs franciscanas de Campinas introduziram aulas de Educação Física no currículo do Colégio Ave Maria, aulas essas ministradas pela professora Otília, apesar de parte do clero considerar tal atividade, em especial para as meninas, perniciososa. As irmãs eram muito avançadas para o período? Provavelmente não. Eram em sua maioria mulheres provindas das camadas populares e médias, com oportunidades de estudo proporcionadas pela condição de religiosas, que foram influenciadas pela divulgação de novos métodos de ensino.

As demonstrações de ginástica e os times de voleibol do Colégio passaram a ser conhecidos na cidade, motivo pelo qual as alunas competiam em cidades onde a congregação religiosa possuía comunidades, como Piracicaba, Descalvado e Penápolis, além da realização de Olimpíadas Estudantis em épocas especiais, como nas comemorações da Semana da Pátria. Todas essas atividades, evidentemente, sempre coordenadas e supervisionadas pela professora de Educação Física e pelas religiosas. Segundo Otília, “era uma competição sadia entre as escolas, principalmente entre o ‘Culto à Ciência’, a ‘Escola Normal’, o ‘Ave Maria’ e o ‘Liceu Salesiano’. Eram todas excelentes escolas”. Uma nova cultura escolar estava assim sendo produzida. Aparentemente era uma cultura inovadora, transformadora; entretanto, efetivamente isso não era fato. As inovações de cunho metodológico e didático não alteraram o essencial. A Igreja Católica continuava

entendendo a si própria como a única responsável pela salvação da humanidade, justamente por possuir a tradição. O que é a tradição e o magistério da Igreja, em última análise? O conhecimento e o controle sobre ele, os saberes sobre uma determinada concepção e interpretação de mundo. A instituição religiosa conservou muito do ensino escolarizado ministrado há mais de um milênio, eliminou características que não mais se adequavam aos seus planos e objetivos e, concomitantemente, assimilou, transformou e/ou acomodou outros aspectos considerados significativos. Esse processo permitiu a convergência de interesses e de modelos entre a educação pública e a educação confessional. A educação liberal, em que pesem as formas específicas de sua introdução no Brasil, possui um caráter individualista e contratual (Manoel, 1996), enquanto a Igreja, por sua vez, desenvolvia uma educação que reforçava a relação pessoal com Deus e com o conhecimento, fundamentada em formas de devoção privada e formação erudita. O desenvolvimento individual era a matriz pedagógica nos dois modelos de ensino; nunca o coletivo, o social. O coletivo sempre produziu medo e angústia. Isso podia ser observado na metodologia utilizada em sala de aula, no currículo escolar e no funcionamento cotidiano das escolas, bem como nas formas de representação desse cotidiano.

2.1 Internato e externato.

*Entre todos os instrumentos da educação, possui a escola importância peculiar*²

(Clélia Merloni, fundadora das irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus).

A Igreja Católica combatia a modernidade em seu conjunto, ao mesmo tempo em que se aproveitava dos aspectos dessa modernidade que lhe eram pertinentes e significativos. Essa seletividade na evolução da instituição produziu conquistas patrimoniais e ideológicas, mas também grandes embates e derrotas. O bispo D. Francisco de Campos Barreto, antes de assumir a diocese de Campinas em 1920, foi prelado em

² Suplemento especial em comemoração ao Jubileu de Ouro da Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 19/10/2003, 5.

Pelotas, no Rio Grande do Sul, entre 1911 e 1920. Assim que assumiu a diocese sulista, conseguiu fechar um jornal local anticlerical, “*A Opinião Pública*”, com mais de vinte anos de existência. Um decreto seu proibiu os católicos de lerem o periódico, o que provocou o seu fechamento (Guimarães, 1953). Tomando posse da diocese de Campinas, continuou a obra de seu antecessor, D. João Batista Corrêa Nery (1863-1920): reorganizou o seminário diocesano, estimulou a fundação de escolas católicas e oficializou as normas disciplinares do clero através da convocação de um Sínodo Diocesano em 1928. Nos vinte e um anos à frente da diocese paulista ordenou trinta e dois sacerdotes. Essas realizações no nível institucional não o impediram de sofrer reverses em função de suas alianças políticas. “A revolução de 30 trouxe-lhe desgostos, pois a multidão, às altas horas, invadiu-lhe o lar e o que não foi roubado foi destruído” (Guimarães, 1953, 40).

Segundo o monsenhor José Canônico (1913-2003), ordenado por D. Barreto em 1937, o bispo era um homem austero, determinado, de postura altiva. “Um nobre. Popular sem ser populista, sem ser vulgar”, segundo o sacerdote. D. Barreto, efetivamente, era membro da família Barreto Leme, fundadora da cidade de Campinas, nascido no distrito de Sousas, tradicional reduto na época de vocações sacerdotais. Para a professora Otília Forster, ao contrário, era um sacerdote zeloso e atento ao seu rebanho. Bem diverso do seu sucessor, D. Paulo de Tarso Campos (1895-1970), que segundo a professora “não dava muita confiança para o povo”. Segundo uma outra cidadã nativa de Sousas, Dona Risoleta, D. Barreto impediu-a de continuar a ser Filha de Maria porque era negra. “Ele disse que ia passar nós tudo pra Irmandade de São Benedito porque Nossa Senhora nunca teve filha preta. Eu gostei de responder assim pra ele: ‘Nem branca. Qual é a filha branca que Nossa Senhora teve, faça o favor de dizer?!’. Então a diretora da nossa ordem ficou brava comigo: ‘Uh, você vai falar uma coisa dessas pro bispo!. O que é que a senhora queria que eu falasse?’ Ela nunca teve filha nem branca nem preta” (apud Bosi, 1994, 378). Para o monsenhor José Canônico, quando D. Paulo tomou posse da diocese de Campinas em 1945 (Pupo, 1969), muitos comentavam que ele seria um “bispo de gabinete”, dada a sua formação universitária e a sua carreira no magistério eclesiástico. Ao contrário, “marcou seu episcopado por características empreendedoras, o que inclusive determinou a elevação de Campinas à condição de arquidiocese”, segundo o sacerdote que conviveu diretamente com o prelado por mais de trinta anos.

As diferentes apreciações e interpretações, contraditórias ou não, sobre pessoas, fatos ou instituições, são um referencial para os estudos históricos. O relato oral é uma interpretação e como tal também deve ser objeto de análise. Sem querer buscar ou cristalizar uma definição fidedigna, a reconstrução do passado e das suas interpretações deve investigar e privilegiar, sobretudo, os momentos de ruptura (Hobsbawm, 1998). O desafio da pesquisa histórica está em revelar e conhecer o contínuo complexo de continuidade e mudança, a tensão permanente entre a persistência e a mudança (Lapa, 1981). Em qualquer sociedade, a cultura oral e a cultura escrita revelam essa tensão e, muito mais do que isso, podem contribuir na identificação e no entendimento dos grupos e dos estratos que estavam interessados na mudança e na continuidade. Por isso o universo cultural é sempre conflituoso, em especial o universo da cultura escolar (Julia, 2001). Os dados orais devem, conforme Jan Vansina, servir para confirmar outras fontes, da mesma forma como as fontes documentais e as historiográficas servem para confirmar os testemunhos (apud Prins, 2000). “As fontes orais possibilitaram apreender não só fatos desconhecidos, mas também representações de diferentes personagens envolvidos no processo educacional (. . .)” (Demartini, 2001, 122). A cultura escolar é uma manifestação, é um meio através do qual é possível elucidar o processo de mudança e os agentes nele envolvidos, agentes esses muitas vezes sem voz nas fontes documentais. As fontes precisam ser não apenas socializadas, mas acima de tudo relidas.

Irmã Maria Paula do Menino Jesus³ trabalhou no Colégio Ave Maria, em Campinas, São Paulo, durante trinta anos consecutivos, entre 1972 e 2002, além de em outras ocasiões esparsas. Foi professora e diretora da instituição. Segundo ela, no auge da instituição, a escola chegou a abrigar mil e duzentos alunos. “Hoje são seiscentos, todos externos”. Pela manhã funcionava o Curso Primário e o Ginásial; à tarde o Curso Normal, fechado no ano 2.000, e o Curso de Secretariado Executivo. Segundo a religiosa, o grande diferencial do colégio sempre foi a disciplina. As aulas começavam às sete horas, pontualmente, e se estendiam até o meio dia. “No início e no final do período eram realizadas orações com todos os alunos, sempre no sentido de desenvolver nos educandos um sentimento de

³ Natural de Monte Sião, Minas Gerais, onde nasceu em 1939, Aparecida Benedicta de Campos (nome civil) é filha de uma família de comerciantes de origem portuguesa. Terminado o Curso Normal em Penápolis, São Paulo, em 1966, ele realizou a sua graduação em Letras na PUCAMP. Lecionou Língua Portuguesa e

acolhimento para a palavra de Deus e a liturgia”. Segundo irmã Maria Paula, esse sentimento de fraternidade franciscana não impedia que ocorressem, evidentemente, problemas cotidianos. Quando a religiosa fez os seus primeiros votos na congregação das Franciscanas do Coração de Maria, em 1960, imediatamente ela assumiu uma terceira série primária no Colégio Ave Maria. Era uma classe com catorze meninos. Segundo a religiosa,

eu, com vinte e um anos de idade, vinda do interior de Minas Gerais, ainda sem o Curso Normal completo, concluído anos depois, extremamente tímida, com véu, murça⁴ e hábito religioso até os pés, diante de meninos de nove, dez e onze anos de idade, cheios de energia, filhos de famílias abastadas da cidade. Não foi fácil. Entretanto, hoje eles são homens feitos: advogados, médicos e dentistas da cidade, pessoas importantes e respeitadas.

“Pessoas importantes e respeitadas”. Cidadãos importantes e respeitados. A educação liberal possuía como um dos seus alicerces a formação do cidadão, daquele ser humano apto a viver em sociedade sob a tutela de uma constituição, respeitando os direitos dos outros e sendo respeitado. No sentido contrário, a educação católica pretendia formar não para a cidade dos homens, mas para a cidade de Deus (Manoel, 1996). Enquanto para o liberalismo a força da lei, o civismo e o respeito para com as instituições eram o principal elemento aglutinador de um povo, para a Igreja Católica essa força estava na fé, na comunhão de uma mesma verdade. Em ambas, a solidificação desses valores estava centrada na disciplina, na interiorização de formas de conduta e comportamentos padronizados. Em função disso a aparente contradição entre os dois tipos de educação acabou evoluindo, na realidade brasileira, para uma convivência e até uma conveniência de interesses. Ao longo da transição da República Velha para o governo getulista, inclusive, o corporativismo do Estado populista, com o recrudescimento do autoritarismo (Borges,

Religião antes de ser tornar diretora do Colégio Ave Maria. Atualmente reside na comunidade da Betânia Franciscana, em Campinas, São Paulo.

⁴ Espécie de cobertura para a cabeça e o pescoço, usada por cima do hábito religioso ou batina, no caso dos sacerdotes, e por baixo do véu, no caso das religiosas (Novo Dicionário Aurélio, 1986, 1172).

2000), e a gradativa militarização da estrutura estatal acabaram produzindo, como já destacado aqui, uma nova aliança entre Estado e Igreja Católica (Pratta, 2002).

Essa aliança pode ser observada na similaridade dos objetivos de escolas aparentemente tão distintas. As irmãs de São José de Chambéry, em 1859, apresentaram à sociedade paulista a sua proposta pedagógica em um *Prospecto*: “formar as meninas na prática das virtudes que convém ao seu sexo; fazer com que cedo contraíam hábitos de ordem, modéstia, trabalho; (. . .) ornar o seu espírito com uma instrução apropriada à sua idade e aos deveres que um dia terão de cumprir na sociedade; (. . .)” (apud Manoel, 1996, 73). Mais de setenta anos depois, o Collégio Santo Antonio, fundado em Descalvado, São Paulo, em 1916, e transferido posteriormente para Limeira, no mesmo Estado, em 1923, divulgava:

O nosso fim, pois, é preparar a mocidade para desempenhar honrada e competentemente os seus misteres sociais de forma que venha a ser útil a si, á família, á sociedade e á pátria. (. . .) A educação é cuidada em todas as suas partes, tanto a física como a intellectual e a moral (Collégio Santo Antonio, 1933, 1).

Além da diferença cronológica, o Collégio Santo Antonio não era confessional, apesar das ligações da família proprietária com a Igreja Católica, sendo inclusive criado um Ginásio Municipal pelo poder público de Limeira nas suas dependências, em 1928. O que chama a atenção é que as inovações de cunho metodológicas, bastante divulgadas na época, eram conhecidas e assimiladas em boa medida pelas instituições escolares, porém depuradas, lapidadas em muitos aspectos. Era como se a educação brasileira aceitasse de bom grado as inovações, ressaltando inclusive a modernidade dos novos métodos, porém eliminando aquilo que considerava permissivo ou inadequado para nossa realidade. As grandes descobertas científicas dos séculos XIX e XX não eram valorizadas em larga escala, muitas vezes sequer mencionadas; muito pelo contrário, os temas e os conteúdos educacionais estavam muito voltados para discussões de cunho moral, além da ênfase no civismo e no patriotismo. Em maio de 1930, por exemplo, o Grupo Escolar de Descalvado,

no nordeste paulista, realizou uma *Semana de Educação* com os seus alunos, pais e população em geral. Os temas abordados elucidam as preocupações pedagógicas da época:

(. . .) *Dia 12, segunda-feira. Dia do Lar – usaram da palavra os adjuntos profs. Salustiano Ramalho e d. Adalgisa Almeida Ramalho que desenvolveram os temas: O lar, primeira escola – a família como organização básica; a perfeição do lar; honrará pae e mãe. Dia 13 – Dia da Fraternidade. (. . .) Dia 14 – Dia da Escola. (. . .) Dia 15 – Dia da Saúde. Dia 16 – Dia do Dever. Dia 17 – Dia da Natureza. (. . .) Dia 18 – Dia da Boa Vontade (jornal O Descalvadense, 25/05/1930, 3).*

Na mesma publicação do Collégio Santo Antonio, citada anteriormente, eram destacados os benefícios e as vantagens dos exercícios físicos para as crianças e jovens: “só por meio de exercícios físicos constantes é que poderemos conseguir da mocidade as tres qualidades essenciais dum povo forte: vigor, intrepidez e coragem” (1933, 24).

“Vigor, intrepidez e coragem”, qualidades consideradas muito mais de postura e de caráter do que propriamente de valorização do corpo e do seu equilíbrio físico e emocional. Aceitavam-se as inovações, porém dentro de determinados limites. A prática da ginástica passou a ser entendida como um instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinadora dos hábitos e costumes responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos (Souza, 2000). A *Revista Escolar*, uma publicação da Directoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em um artigo intitulado *A finalidade da Educação Physica*, de Eurigenes Lessa, afirmava que:

Quem se interessa no Brasil pela educação physica do nosso povo, encontra-se a braços com o sério problema constituído pela idéia grosseira e vulgar de que não há para a educação physica outra finalidade além da formação de ‘gente de muque’. Desse erro são culpados, em grande parte, muitos dos que se intitulam ‘professores’, apresentando como credenciaes únicas, bíceps de proporções ante-diluvianas e o desenvolvimento assustador dos músculos mais em evidencia (1927, 1).

Quando as crianças, a partir do início da Idade Moderna, começaram a utilizar trajes distintos em relação aos adultos, os meninos passaram a vestir calças compridas. Essas roupas eram típicas dos homens do mar, dos homens do povo. Posteriormente a calça comprida passou a ser o uniforme da marinha de guerra, particularmente com a profissionalização dos seus quadros e a institucionalização das forças armadas permanentes (Ariès, 1973). À medida que as relações capitalistas avançaram no mundo ocidental, os objetos e artefatos do mundo do trabalho foram incorporados ao cotidiano de todos os estratos sociais; esse processo ocorria a partir da necessidade de controle e padronização da produção e dos comportamentos para que essa produção nunca diminuísse. Quando os internatos iniciam a sua expansão, foi nas academias militares que se encontraram os modelos para os uniformes escolares: o mesmo traje, o mesmo comportamento, as mesmas expectativas. A Educação Física, dessa forma, era muito mais um instrumento de imposição de autodisciplina, de domínio sobre a dor e as adversidades do que um hábito que garantiria boa saúde e vida longa. Lúcia Benedicta Paes de Barros⁵ relata que no Colégio São Carlos, na cidade do mesmo nome do interior paulista, a blusa com gravata, a saia plissada e as meias compridas precisavam sempre estar impecáveis. Nesse colégio interno, das irmãs sacramentinas francesas, Lúcia estudou por cinco anos na década de 40, completando o curso ginásial. Segundo seu depoimento, o colégio “era bastante rígido com a disciplina, com as atividades cotidianas e as irmãs muito cultas”. A maioria das irmãs era francesa e algumas baianas, uma vez que as religiosas sacramentinas, ao se fixarem no Brasil em 1903, fundaram as primeiras comunidades no Nordeste do país (Buainain, 1991). Lúcia afirmou que além das aulas, durante o período da manhã, e dos horários de estudo, à tarde, as irmãs insistiam no aprendizado da pintura, do bordado e da música, principalmente o piano. Entretanto, “como as irmãs viviam muito distantes da realidade, muito reclusas, nós, muito meninas ainda, conseguíamos ludibriá-las em várias pequenas coisas”.

⁵ Lúcia Benedicta, setenta e quatro anos de idade, pedagoga, aposentou-se como supervisora de ensino da rede estadual paulista. Seu pai, farmacêutico, sempre dizia que era necessário estudar para não ficar submissa ao marido.

Irmã Maria Consília Menezello⁶ foi diretora de internatos e externatos das Apóstolas do Sagrado Coração por muitos anos. Passou por praticamente todos os colégios dessa congregação no Estado de São Paulo: Bauru, Araçatuba, Marília, Espírito Santo do Pinhal, Birigui, São Paulo, além de uma estadia recente de dez anos em um colégio de Brasília, Distrito Federal, como bibliotecária. “As cores dos uniformes até mudavam um pouco de um colégio para o outro, mas o padrão era sempre o mesmo: saia, blusa, gravata, meias e os sapatos pretos. Geralmente o uniforme era azul e branco”. Segundo a religiosa, “havia um controle muito grande sobre o que se falava e o que se pensava”. Irmã Consília relatou que entrou para a congregação aos onze anos de idade. Feito o curso ginasial em Bauru, ela foi transferida para São Paulo onde, no Colégio Santa Marcelina, das irmãs do mesmo nome, foi matriculada no Curso Normal.

As marcelinas eram até mais rigorosas que nós. Em cada sala de aula havia a professora, geralmente uma religiosa, e uma outra irmã que, sentada, observava as alunas e o desenrolar da aula. Na minha sala de aula havia, além das alunas internas, mais cinco religiosas de outras congregações e uma postulante. Nós éramos divididas por fileiras e uma aluna de uma fileira não podia, em hipótese alguma, conversar com as de outra fileira. Mesmo as que já eram irmãs eram tratadas com o mesmo rigor.

O controle sobre as consciências não permitia o convívio entre pessoas de funções distintas. A realidade era vista como um organismo que funcionaria perfeitamente desde que cada um cumprisse as funções para as quais fora designado.

Aqueles e aquelas que se destacavam, nesse universo tão hierarquizado, eram premiados e enaltecidos. Na maioria dos colégios confessionais, sempre havia distinções, além do fato dos jovens serem convidados a ingressar em associações pias, como as Filhas de Maria ou mesmo os Clubes de Moços. Nos colégios da irmãs de São José de Chambéry, era comum o uso de uma fita distintiva na blusa, durante um certo tempo, por parte das

⁶ Maria Consília é natural de Casa Branca, São Paulo, onde conheceu as religiosas do Sagrado Coração que trabalhavam na Santa Casa local. Setenta e quatro anos de idade, cinqüenta e sete de religiosa, atualmente reside na comunidade de Águas da Prata, São Paulo.

melhores alunas (Manoel, 1996). Essas distinções remontam ao regime de estudos jesuíta da Ratio Studiorum (Cambi, 1999). Nas escolas públicas, era comum os alunos serem premiados com uma sessão de cinema ou até uma ida ao teatro, em centros maiores. “Na última quarta-feira o Bijou Cinema concedeu uma sessão cinematographica para um grupo de bons alunos do Grupo Escolar local” (jornal *O Descalvadense*, 16/10/1910, 2).

Os horários, os eventos e as atividades eram rigorosamente controlados. Os padres da Congregação do Santíssimo Redentor, conhecidos como redentoristas, apesar de não trabalharem em colégios, possuíam uma máxima muito usada: “é necessário aproveitar bem o tempo”. O tempo é precioso. Nos colégios, tal como nas comunidades religiosas e nas academias militares, o controle sobre as atividades, por mais simples que elas fossem, eram uma suposta garantia de cumprimento das expectativas, das metas, e um obstáculo para as atividades ou situações que impedissem esse cumprimento (Goffman, 1999). Em razão disso havia uma especial vigilância sobre os relacionamentos, sobre o grau de intimidade e cumplicidade entre os alunos. Nada era mais pernicioso, particularmente nos internatos, que as amizades particulares, que também eram entendidas como perigos para a execução dos objetivos propostos, fossem eles formar um bom cristão, uma boa mãe de família ou um futuro religioso ou religiosa (Guia, 1988). O contato entre pessoas apenas do mesmo sexo, em princípio uma garantia de afastamento em relação aos perigos da lascívia, poderia se transformar em algo ainda mais temerário: a sodomia e a pederastia. As amizades precisavam “ser sadias”⁷, o que não comportava qualquer tipo de intimidade mais intensa, em especial o contato físico. Nas comunidades religiosas masculinas, era comum que, quando um aluno interno ou mesmo um seminarista fosse mandado de volta para casa, à noite, na oração final, o padre responsável apenas comunicasse para todos a saída e, em seguida, dissesse apenas “quem está de pé, veja que não caia, ao qual seguia-se um silêncio de morte”⁸.

Os horários, nos colégios, eram extremamente delimitados. No Colégio São Carlos, fundado em 1905, o regime do internato funcionava da seguinte forma:

06h30m – Levantar

⁷ Recordações Franciscanas. Congregação das Irmãs Franciscanas do Coração de Maria. Campinas, 1962, 28.

⁸ Informativo do UNIESER – União dos Ex-seminaristas Redentoristas. Aparecida, abril 2004, 2.

07h00m – Missa
07h30m – Café da manhã
08h00m – Início das Aulas
10h00m – Almoço e Recreio
11h00m – Aulas
13h00m – Lanche e Recreio
14h00m – Aulas até 16h00m
16h00m – Jantar e Recreio
17h30m – Estudo no Estudão. . .
19h00m – Recitação do Terço na Capela
19h30m – Lanche e Recreio no Externato São José
20h30m – Subida para os Dormitórios (Guia, 1988, 67).

O “estudão” era um amplo salão, onde atualmente funciona a biblioteca do colégio, no qual as alunas tinham as suas respectivas mesas e o seu material. Sempre com a supervisão de uma ou duas religiosas, as alunas, em absoluto silêncio, liam e repassavam as lições do dia, além da leitura obrigatória de obras literárias indicadas pelos professores. Caso necessitassem, as religiosas estavam prontas e sempre presentes para as orientações de estudos. Lúcia Benedicta Paes de Barros, interna no colégio, relatou que na sua época alguns professores já eram leigos, como os de Literatura, Francês e Matemática. Entretanto, toda a administração, a maioria dos conteúdos curriculares e as atividades cotidianas eram ministradas e supervisionadas pelas religiosas. “Tudo era controlado”. Esse controle absoluto do tempo era condicionado também por um currículo extremamente extenso e universalista:

Quarta série ginásial:

Português: irmã Maria de Lourdes e Carminda Ferreira.

Latim: irmã Júlia Maria.

Francês: irmã Júlia Maria.

Inglês: Maria Christina Pirolla.

Matemática: irmã Maria de Lourdes e Elydia Benetti.

Ciências Naturais: Bento Silva César.

História: Geral - irmã Maria Angelita; América – irmã Rosa Maria.

Geografia: irmã Rosa Maria e V. Rebucci.

Desenho: irmã Gertrudes Maria.

Trabalhos Manuais: irmã Gertrudes Maria.

Canto Orfeônico: irmã Maria de Fátima.

Educação Física: Edméia de Agostini.

Economia Doméstica: irmã Gertrudes Maria.

Religião: irmã Maria Jacinta (Colégio São Carlos, Diários de classe, 1957).

Os componentes curriculares não variavam muito de uma série para outra do curso ginásial das irmãs sacramentinas: na primeira série não havia Inglês e Ciências Naturais; na segunda série não havia Inglês e Trabalhos Manuais e na terceira não havia o componente de Trabalhos Manuais (Diários de classe, 1949-1957). Principalmente nos colégios femininos, a dedicação aos estudos deveria ser acompanhada pela retidão do comportamento. A irmã Maria Celestina Vieira de Jesus (1918-2002)⁹, da Congregação das Filhas de São José, foi aluna no colégio que a sua congregação mantinha em Santa Rita do Passa Quatro, São Paulo, na década de 30. Segundo a religiosa,

as irmãs não gostavam que nós, as meninas internas, tivéssemos pequenos espelhos pessoais. Elas queriam que nós utilizássemos apenas os espelhos comunitários disponíveis nos banheiros. As irmãs italianas achavam que os espelhos despertavam a vaidade, o que era pecado. Era muito difícil que meninas de dez a quinze anos de idade entendessem isso. Nós usávamos escondido. Quando éramos descobertas, geralmente havia um castigo, como não participar do recreio ou até não sair do quarto por um certo período do dia.

⁹ Maria Celestina, natural de Casa Branca, São Paulo, deixou o colégio de Santa Rita após o término dos seus estudos. Um ano depois retornou, pois a grande saudade que sentia do cotidiano do colégio motivou-a a tornar-se religiosa. Foi superiora de várias comunidades ao longo de sua vida religiosa, falecendo no Colégio São José de Vila Matilde, São Paulo, capital.

Maria Ferraz Lara¹⁰ (1908-2004), moradora da cidade de Porto Ferreira, São Paulo, faleceu recentemente aos noventa e seis anos de idade. Viúva, residia com a família de um dos filhos. Frequentou por quatro anos, como aluna externa, o Lar-Escola Imaculada Conceição, em Descalvado, cidade vizinha, mantido pelas irmãs franciscanas do Coração de Maria. Isso ocorreu entre 1915 e 1919. O Lar atendia meninas órfãs, mas também alunas externas cujas famílias desejavam que suas filhas aprendessem a ler e a escrever, fazer bordados, música e pintura. Era a única escola seriada da cidade, além do Grupo Escolar local, fundado em 1903. Maria contou que as irmãs, “todas brasileiras”, ensinavam muitas coisas, “mas principalmente as coisas da religião”. No Lar de Descalvado Maria Lara tornou-se Filha de Maria, associação de moças solteiras devotas.

Foi um dos dias mais felizes da minha vida. As irmãs nos preparavam desde muito pequenas para as coisas da religião. As irmãs eram muito boas. Eu participava de tudo: procissões, novenas, rezas, missas, dentro e fora do Lar. Quando as coisas ocorriam fora, as irmãs nos acompanhavam em tudo. Só assim minha mãe permitia que eu fosse.

Quando Maria deixou o Lar, seus pais não quiseram colocá-la no Grupo Escolar. “O que eu já sabia era suficiente. Aos dezoito anos me casei e aqui estou até hoje”. Segundo ela, os vigários frequentavam assiduamente a instituição, “fazendo palestras e tomando o catecismo das alunas, além das missas e da confissão”. A procura pela instituição das irmãs franciscanas acabou provocando a criação de uma escola propriamente dita contígua ao orfanato:

Externato da Imaculada. Estando ausente o revdm. vigário da paróquia, padre Manoel F. Rosa, realizou-se no dia 29, em vez do dia 26, a manifestação de apreço promovida pelas alunas do Externato da

¹⁰ Filha de um pedreiro e de uma dona de casa, Maria Ferraz Lara ia para o Lar-escola pela manhã e só retornava ao final da tarde, pois como seu pai trabalhava, sobretudo, nas fazendas locais, a escola proporcionava um local seguro para a filha em suas constantes ausências. Uma prima sua era religiosa da congregação das Franciscanas do Coração de Maria, o que facilitou o seu ingresso gratuitamente.

Immaculada ao seu protector e um dos baluartes daquela útil instituição (Correio do Descalvado, 05/04/1907, 2).

Irmã Anacleta Biz¹¹, paranaense, comentou que, quando do seu ingresso no convento das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba, em 1930, as aspirantes à vida religiosa eram tão novas que as irmãs precisavam dar-lhes banho, trocá-las e penteá-las. “Em Curitiba fiz a terceira e a quarta séries primárias e mais dois anos do Curso Complementar. Posteriormente realizei o noviciado em Marília, juntamente com os cinco anos do Ginásio”. Irmã Anacleta entrou para o convento com onze anos de idade.

Eu gostava daquela vida, queria ser freira, mas eu era muito nova, por isso chorava muito. Tinha me apaixonado pelo trabalho das freiras conhecendo as irmãs franciscanas que mantinham um leprosário na minha cidade natal, Piraquara, vizinha de Curitiba. Chorava tanto que quando meus pais vinham visitar-me e trazer-me coisas, as irmãs não deixavam que eu os visse. Eles apenas vinham certificar-se que eu estava bem. O contato familiar era muito restrito naquele tempo.

Tão restrito que, em muitas situações, as famílias dos internos ou dos aspirantes à vida religiosa e sacerdotal moravam vizinhas das comunidades, mas mesmo assim não havia contato. Em São João da Boa Vista, São Paulo, houve casos em que as moradias familiares de alguns alunos eram contínuas aos muros do convento dos padres redentoristas¹² e os jovens, internos durante anos, só conheciam seus irmãos menores quando atingiam a maioridade ou eram transferidos para outras comunidades. O discurso era o do afastamento em relação ao mundo, tão pernicioso e malévolos para a formação das futuras gerações (Beozzo, 1995; Miceli, 1988). Era como se a experiência de alguns anos,

¹¹ Anacleta Biz, oitenta e cinco anos de idade, é freira há sessenta e seis anos. Foi professora primária, depois de História e de Geografia. Já morou em Bauru, São Paulo, Marília, Araçatuba, Birigui, Aparecida, Cafelândia, Itumbiara (GO), além dos dezoito anos passados na região de Belém do Pará. Atualmente reside na comunidade de Águas da Prata, São Paulo.

¹² Santuário de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Durante muitos anos foi um seminário para alunos menores, depois o noviciado da província redentorista de São Paulo e, atualmente, uma comunidade de padres missionários.

intensos sem dúvida, pudesse nortear o comportamento e as opções de toda uma vida futura.

A formação de uma mentalidade religiosa, afinada com o catolicismo romanizado, supunha uma dedicação incondicional ao trabalho. Segundo irmã Consília, já destacada aqui, “às vezes eu passava a noite, enquanto diretora de escola, registrando todas as notas e as ocorrências significativas das alunas em uma caderneta própria para, posteriormente, conversar com os pais. O rendimento das alunas, no geral, era muito bom”. Esse árduo trabalho de escrituração, para professores e pessoal administrativo, era fruto, sobretudo, dos cálculos para se chegar a uma média final de aproveitamento. Nos colégios das irmãs sacramentinas, por exemplo, as notas de aproveitamento eram estruturadas da seguinte forma:

Argüições: Provas – 1^a. parcial/ 2^a. parcial/ Prova Final.

Médias ponderadas – nota anual de exercícios X 2; 1^a. prova parcial X 2; 2^a. prova parcial X 3; prova final X 3; Total; Nota final.

Segunda época: prova escrita/ prova oral/ média/ média da segunda época X 5/ nota anual de exercícios X 2/ 1^a. prova X 1/2^a. prova X 2/ Total/ Nota final (Fichas individuais do ano letivo de 1952).

Para irmã Anacleto, da mesma família religiosa que irmã Consília, o empenho nos estudos garantia uma disciplina que se perpetuava pela vida.

As irmãs italianas do meu tempo de aspirante e postulante eram muito rigorosas. As aulas duravam das sete da manhã até as onze e trinta. Como havia aulas de segunda a sábado, na quinta-feira era dado um descanso para as aulas, pois a maioria já estava meio que sem fôlego.

A vida de estudos e de disciplina era entremeada com uma certa dose de sacrifícios físicos.

Do sábado para o domingo era realizado o jejum. Da última refeição do sábado até a primeira missa do domingo não se comia nada. A missa era às sete horas da manhã. Entretanto, como logo após a missa começava imediatamente a catequese para as crianças, na verdade só íamos nos alimentar no almoço do domingo, quinze horas depois.

Além da solidificação de comportamentos, uma das práticas bastante comuns dos colégios, tanto laicos como confessionais, era a realização de determinados eventos externos que tanto serviam para dar visibilidade às obras e ao ensino empreendidos nas instituições como também para criar uma representação na sociedade sobre o que o colégio encarnava naquele agrupamento social. Enquanto o Estado republicano, em especial após o período getulista, intensificava a prática de desfiles cívicos em datas oficiais, com ampla participação das camadas populares, a hierarquia episcopal lançou mão da realização de grandes concentrações litúrgicas, tais como os Congressos Eucarísticos e os Congressos Diocesanos. A Igreja Católica, lentamente, sofisticava a realização das procissões e concentrações populares, transformando esses Congressos em verdadeiros desfiles de fé, piedade e força das hostes cristãs (Dias, 1996). Eram ocasiões de delimitação de espaços de poder e de construção de imagens. No caso dos estudantes, essas manifestações desejavam reforçar a idéia de que as escolas eram um espaço especial de ordem, civismo, patriotismo, virtudes, organização e fé. Na cidade de Rio Claro, interior de São Paulo, o Colégio Puríssimo Coração de Maria (Moura, 2000), fundado em 1909 pela Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria¹³, era visto pela população local como um exemplo perfeito de educação integral (Leonardi, 2003), a do corpo e a do espírito.

Desfilaram as alumnas da Escola Normal num conjunto garboso, uniforme, bello. À frente, entre duas guardas de honra, a porta bandeira trazendo desfraldado lindo pavilhão nacional. Trazem o dístico: Homenagem da Escola Normal; Homenagem do Gymnasio Coração de Maria. Em frente da tribuna uma das alumnas ergue um brado de

¹³ Entre 1849 e 1889 a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria fundou oito escolas. Entre 1900 e 1910 foram fundadas mais catorze instituições e, finalmente, entre 1930 e 1940, auge da expansão, dezesseis fundações de ensino (Leonardi, 2003).

saudação ao Prefeito, correspondido por todos os alumnos (Diário de Rio Claro, 09/07/1940, 1).

Essa construção de imagens e representações estava muito bem definida e delimitada no universo escolar. Olga Garrano¹⁴ foi aluna do Colégio Puríssimo Coração de Maria nas três séries finais do Curso Normal, entre 1938 e 1940. Segundo ela, “o ensino era bem rigoroso, as irmãs eram exigentes e o ambiente era muito metódico. Cada coisa funcionava exatamente em seu devido lugar”. Cada coisa no seu lugar, cada um na sua função. O aluno nunca entrava e muito menos participava do espaço que não era seu. Geralmente as escolas eram edifícios que se destacavam na modesta estrutura urbana brasileira, tanto pela imponência dos traços como pelas dimensões. Geralmente existia uma entrada central, muitas vezes com uma portentosa escadaria, como no caso da Escola Normal de São Carlos, interior de São Paulo. Existiam para os alunos as entradas laterais, nas ruas vizinhas, tendo em vista que a escola abrangia um quarteirão inteiro (Nosella; Buffa, 1996). O aluno só adentrava pelo pórtico principal quando utilizava o Salão Nobre, no dia da sua formatura, ao final do curso. A separação da criança e do jovem em relação ao mundo dos adultos era também uma garantia de moralização (Ariès, 1973). O perigo estava no mundo, na realidade corrompida dos adultos, o que exigia o confinamento, tal como na formação dos futuros religiosos e religiosas.

O professor deveria ser um modelo de conduta para os seus alunos, o que justificava submetê-lo a um regime disciplinar especial antes de entregá-lo para a sociedade (Dias, 1996; Goffman, 1999). Nelly Guaraná Guia, aluna interna por sete anos no Colégio São Carlos, das irmãs sacramentinas, já destacado aqui, relata em suas *Memórias* que o regime do internato apresentava regras de comportamento e conteúdos programáticos muito bem definidos.

Polidez era uma aula muito interessante para todas nós, pois aprendíamos, inicialmente, que uma porção de coisas que fazíamos habitualmente em nossas vidas estavam erradas, e não devíamos fazê-

¹⁴ Professora aposentada da rede pública estadual, oitenta e três anos de idade, Olga Garrano é moradora do município de Descalvado, São Paulo.

las pois não era de bom-tom . . . Lembro-me que, de início, a Irmã Géneviève Poulain nos ensinava que não devíamos falar alto, que devíamos comer com a boca fechada, e que não devíamos nos encostar nas paredes porque elas não precisavam que as segurassem para não cair (p. 83).

A autora das *Memórias* admite, um pouco mais à frente, que quando deixou o Colégio, anos depois, o choque com a vida cotidiana da maioria da população foi muito difícil. “Não é fácil – mesmo para uma Jovem – mudar de hábitos rapidamente . . .” (Guia, 1988: p. 238). As irmãs sacramentinas, fundadoras do Colégio São Carlos na cidade do mesmo nome, eram religiosas francesas que haviam se fixado inicialmente na Bahia, em 1903, e que dois anos depois fundaram o citado colégio no interior paulista (Buainain, 1991). Para as religiosas o Brasil era uma terra de missão, na qual a população, muito pobre, não possuía as menores concepções de religião, educação e higiene. Quando da fundação da primeira comunidade brasileira, um orfanato, em Feira de Santana, na Bahia, as irmãs afirmavam que:

(. . .) nossas pobres órfãzinhas não têm a menor noção de asseio, não usam lenços, o avesso das mangas os substituem perfeitamente. (. . .) Como criávamos galinhas, mal escutavam o canto de uma delas, as meninas deixavam o que estavam fazendo para ir em busca de ovo que comiam ou davam para a porteira vender. Eram meninas provenientes do interior, onde a seca havia ocasionado grande fome. Outras eram órfãs que perderam os pais na guerra dos Canudos. As demais haviam sido abandonadas (As Irmãs do Santíssimo Sacramento, 1904, 55).

As aulas de Francês, Português, Latim, Literatura, Aritmética, Desenho, Música e Bordado, todas de igual importância para as irmãs, eram coroadas com as aulas de Catecismo e Polidez (Guia, 1988, 73).

Na Polidez, as irmãs começavam a ir aos detalhes: - andar silenciosamente e sem balançar os braços, não adotar palavras de gíria, sermos afáveis com os Superiores e as Pessoas Idosas, enfim, aprendermos a ser ‘gente’ . . . , como nos dizia com muita graça a irmã Christine Pontecorvo – a Madaminha da Portaria, - um exemplo de delicadeza e educação (id., 105).

A convivência entre o regime de externato e de internato em um mesmo colégio criava problemas, pois as alunas externas, possuindo liberdade diária de movimentação, traziam para as internas não só as notícias do cotidiano como também hábitos e formas de conduta alheias ao mundo da escola. As irmãs de São José de Chambéry eram bastante atentas em relação a essa questão. Quando da realização de algumas atividades recreativas, as meninas e jovens, muitas vezes, costumavam subir as mangas compridas do uniforme até quase os ombros, garantindo assim maior mobilidade. Era comum as alunas serem repreendidas por isso. “Vocês não devem se portar e se comportar como lavadeiras de roupas”¹⁵, diziam as irmãs. Em outras ocasiões, muitas alunas externas eram repreendidas por usarem embaixo do uniforme apenas um sutiã para cobrir os seios. As irmãs sempre sugeriam o uso da “combinação”, uma espécie de corpete bem fino que cobria todo o abdômen e o busto¹⁶. O decoro no se vestir estava relacionado com o bom comportamento e este, por sua vez, diretamente interligado com o controle das emoções. Muitos padres da Congregação do Santíssimo Redentor, estudantes seminaristas nas décadas de 50 e 60, relatam que no Seminário Santo Afonso, em Aparecida, São Paulo, até hoje em funcionamento, no grande dormitório coletivo, à noite, os seminaristas sempre deveriam se deitar e adormecer com as mãos fora dos cobertores, mesmo que estivesse muito frio. Um padre ou um irmão, que sempre pernoitava com os meninos, garantia o cumprimento da regra. Tal medida era para evitar que os seminaristas manuseassem os órgãos genitais ou mesmo que se masturbassem.

Um colégio, um seminário, um convento, uma prisão ou um hospital psiquiátrico são instituições que apresentam, segundo Goffman (1999) uma característica comum: a

¹⁵ Ofícios diversos da Congregação das Irmãs de São José de Chambéry. Colégio de Sant’Anna. São Paulo, 27/04/1921. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

¹⁶ Id., ibid.

anulação do eu, do individual, em benefício do coletivo. Seja pela necessidade de confinamento de pessoas consideradas incapazes ou perigosas, seja pelo objetivo de refúgio do mundo considerado pernicioso, esse tipo de instituição tende a padronizar comportamentos como forma de suposta modelagem do caráter e da personalidade. “Em nossa sociedade, são estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu” (Goffman, 1999, 22). Desde a Contra-Reforma, a vida em uma comunidade religiosa era pautada por eventos e cerimônias que buscavam incutir nos futuros sacerdotes e religiosas os sentimentos de brevidade da existência, de impotência dos humanos frente à vontade divina e, acima de tudo, a anulação das características individuais em função da instituição, dos seus membros e das suas atividades. No Recolhimento de Nossa Senhora do Bom Parto, no Rio de Janeiro, no século XVIII, existia uma cerimônia na qual se tentava provar a veracidade das intenções de uma futura religiosa.

(. . .) estando a comunidade reunida, pegou a irmã Ana do Coração de Maria um prato com escarros de todas as recolhidas e o lançou sobre a cabeça dela [irmã Rosa], e aparava o que caía com o mesmo prato, a qual bebia a mesma irmã e tomava a vomitar no dito prato e lançá-lo por cima da cabeça dela, testemunha, enquanto Rosa falava algumas palavras. Aí foram-se desaparecendo algumas dúvidas e capacitou-se que tudo de Rosa parecia certo (apud Mott, 1993, 373).

As cerimônias de remissão das culpas e de exposição pública da fraqueza humana eram acompanhadas dos eventos de mortificação. Tal como nas Filipinas, ainda hoje, onde por ocasião da Páscoa as populações católicas se auto-flagelam, muitas vezes presas a uma cruz, as comunidades religiosas possuíam momentos de penitência. Principalmente na quaresma, nos quarenta dias que antecedem a Páscoa, realizavam-se procissões internas nos conventos, com a presença de toda a comunidade, ao final das quais, enquanto um sacerdote lia em voz alta um salmo, os demais abriam o hábito, despiam o dorso e com um pequeno chicote, chamado de *disciplina*, flagelavam-se por alguns minutos. Na maioria das congregações masculinas esse hábito só foi abolido depois do Concílio Vaticano II (1962-1965). Em algumas ordens, geralmente as mais reclusas, utilizava-se também um

instrumento chamado *cilício*: uma espécie de garra de metal que era fixada nas nádegas, nas coxas ou na barriga. Quando a pessoa se movimentava, as garras maceravam a pele. O objetivo era fazer com que o penitente se lembrasse o tempo todo, através da dor, da perenidade da existência e da necessidade de sempre estar conectado com a divindade. Geralmente essas mortificações não ocorriam com os alunos, pelo menos sistematicamente. Com eles a ênfase estava muito mais voltada para um controle sobre o espírito, ou seja, sobre a consciência.

Com a espiritualidade francesa e, posteriormente, a romanização do catolicismo a partir do século XIX, a maioria dessas práticas de mortificação foi perdendo o sentido. Os grandes objetivos estavam agora voltados para a intensificação da doutrina, através do ensino, e o aprofundamento da fé. A fé não parecia mais ser algo vivido, mas sim algo adquirido. A mercantilização do sagrado acompanhou a própria posição dúbia da Igreja Católica em relação ao mundo moderno. Essa guinada institucional foi tão forte e profunda que todos os documentos oficiais da Igreja, desde o Concílio Vaticano II, insistem na necessidade de vivência da fé, uma vez que essa dimensão da espiritualidade católica praticamente desapareceu a partir do século XVIII. Em 1727 a Santa Sé canonizou os religiosos jesuítas Luís Gonzaga e Estanislau Kostka, dois modelos dessa nova concepção de mundo: ganharam força a “insensibilidade natural” e a “santa ignorância” a tudo o que é carnal (Châtellier, 1994, 200). O que vale é o espiritual, o cultivo das virtudes privadas e a interiorização dos valores. Daí a importância do livro, da cultura erudita e da escolarização por parte da Igreja. O sagrado é uma mercadoria, à qual você adere ou não de acordo, apenas, com o seu grau de acesso a ele. Para as camadas populares, uma piedade sentimental somada a rudimentos bastante restritos de alfabetização, o que de certa forma criou, somado a um caldo cultural bastante heterogêneo, uma mentalidade determinista da realidade, sem a valorização do coletivo e do social enquanto instrumentos de mobilização e mudança. Já na elite e nas camadas médias, o sentimentalismo era mesclado com um conhecimento mais sistematizado, racionalizado, das verdades da fé, o que produziu um catolicismo intelectualizado que vinha ao encontro da ascensão social alardeada pela ideologia liberal.

A rede pública e a rede privada de ensino, nesse contexto, eram bastante semelhantes, apesar de aparentemente distintas. A escola brasileira surgiu a partir dos

ditames pedagógicos da Contra-Reforma, em especial os jesuítas. Quando no século XIX algumas tímidas tentativas foram realizadas no sentido de se criar uma rede escolar laica, a Igreja Católica e mesmo algumas Igrejas Reformadas iniciaram uma expansão, o que de certa forma abortou essas iniciativas. Algumas modificações e várias tentativas de reformulação dessa estrutura ocorreram, em especial a partir da criação da rede pública de ensino na Primeira República (1889-1930). Entretanto, a manutenção da estrutura econômica monopolista, a mentalidade escravocrata reinante e séculos de práticas rotineiras cotidianamente interiorizadas não poderiam e não podem ser modificadas tão profundamente apenas através da implementação de algumas novas teorias e idéias. As novas concepções teóricas não ganham a população e as ruas sem mudanças mais profundas na produção coletiva da sobrevivência. Nesse sentido, a manutenção de concepções conservadoras e excludentes sobre o ensino e a escolarização passa também pela formação dos professores, pelas concepções que a população possui desses profissionais e, principalmente, sobre a forma como esses mesmos profissionais concebem a si mesmos. Novamente está em jogo uma questão de representação.

2.2 Professores da República: novos modelos em uma velha realidade.

O caráter, a ação pessoal do mestre, é o eixo, é o segredo irresistível de toda a educação moral (Spencer, H. apud Souza, 2000, 24).

A figura do professor no Brasil esteve associada, durante séculos, ao religioso católico. Quando da tomada de posse oficial da terra, com a esquadra de Cabral em 1500, já havia um grupo de franciscanos na esquadra, aliás como em qualquer empreendimento marítimo lusitano no período das Grandes Navegações. A aliança do Estado Português com a Igreja Católica remontava ao tempo das Cruzadas, quando as doações patrimoniais e pecuniárias para a instituição religiosa estavam relacionadas à justificação do regime político e ao controle desse mesmo regime sobre locais de peregrinação e culto religiosos (Lacombe, 1973). À medida que a dominação portuguesa estendeu-se sobre o território

americano, tal como em outras colônias européias, o crescimento da Igreja Católica foi acompanhando o crescimento da Coroa, muitas vezes sendo inclusive impossível separar as duas instituições. Em 1549, juntamente com o primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, chegaram mil e quinhentas pessoas, entre elas o primeiro grupo de seis jesuítas a se fixar na colônia. É fundado assim o colégio de Salvador, na Bahia (Moura, 2000). Em 1580 os carmelitas instalaram-se em Pernambuco (Silveira, 1955) Em 1581 chegaram os beneditinos que rapidamente se expandiram pela costa brasileira: Rio de Janeiro (1586), Olinda (1592), São Paulo (1598) e Santos (1650). Em 1612 os capuchinhos chegaram ao Maranhão (Mott, 1993) e em 1662 os padres do Oratório se fixaram em Pernambuco (Moura, 2000).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, foram fechados dezessete colégios, vinte e cinco residências e trinta e seis missões em toda a colônia (Cunha, 1986). Vários governos acompanharam o monarca português: em 1764 a Espanha e em 1767 a França expulsaram os jesuítas dos seus respectivos territórios. Em 1772 a Companhia de Jesus é suprimida pelo Vaticano. Entre 1759 e 1773 os Estados europeus tiveram que encontrar professores substitutos para seiscentos colégios jesuítas em todo o mundo (Julia, 2001). Na colônia portuguesa os postos deixados pelos jesuítas foram ocupados por religiosos de outras ordens, como os franciscanos, carmelitas e capuchinhos, além de leigos que eram pagos pelas aulas esporádicas ministradas (Cunha, 1986). Somente em 1814, no calor da restauração do Antigo Regime em boa parte da Europa, o papa Pio VII proclamou a reconstituição da ordem jesuíta em todo o mundo (Moura, 2000). No Brasil a Companhia começou a ser reestruturada através de um grupo de religiosos espanhóis que, vindos da Argentina, fundou um colégio no Desterro¹⁷, Santa Catarina, em 1845. Nesse período, o governo de D. Pedro II já havia iniciado a grande liberação para a entrada de religiosos educadores europeus em todo o país, em consonância com o projeto de romanização do catolicismo empreendido pela Santa Sé (Miceli, 1988). Em 1867 é fundado pelos jesuítas o Colégio São Luiz Gonzaga, em Itu, interior de São Paulo, posteriormente transferido para a capital (Moura, 2000).

A formação dos religiosos nativos, professores em sua maioria, foi garantida durante os primeiros séculos pelos próprios colégios. Posteriormente, com a criação dos

¹⁷ Atual Florianópolis.

primeiros bispados e a organização das dioceses coloniais, surgiram os primeiros seminários para a formação do clero secular: em 1739 foi criado o Seminário São José, no Rio de Janeiro, o primeiro da colônia. Em 1741 foi criado o Seminário de Salvador, Bahia, em 1749 o de Belém do Pará, em 1750 o de Mariana, na região das Minas, e em 1753 o do Maranhão (Camargo, 1955; Moura, 2000). Entre a expulsão dos jesuítas, em 1759, e o início da fixação das congregações educadoras, a partir de 1849, ocorreram algumas iniciativas isoladas no campo da escolarização. Além das aulas isoladas, as “cadeiras” de Gramática, Filosofia e Direito (Cunha, 1986), destacou-se a criação do Seminário de Olinda, em Pernambuco, em 1800 (Alves, 2001), e o Colégio do Caraça, em Minas, em 1820 (Cunha, 1986; Moura, 2000). Foram fundados alguns Recolhimentos femininos, apesar da resistência das autoridades civis e eclesiásticas (Algranti, 1993), e alguns colégios privados, geralmente de duração efêmera. É o caso, por exemplo, do Colégio Assunção, em Ouro Preto, Minas Gerais, criado pelo mesmo fundador do Caraça¹⁸, que manteve as suas atividades somente entre 1840 e 1844 (Moura, 2000). Com a fixação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, são criadas as cadeiras de anatomia e cirurgia em Salvador e no Rio de Janeiro, ligadas às academias militares, transformadas em cursos de medicina posteriormente. Em 1827 foram criados os cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda, considerados os primeiros cursos superiores do Brasil independente (Cunha, 1986; Xavier, 1980).

Quanto à alfabetização do povo, a Constituição Imperial de 1824 não definiu concretamente os objetivos e muito menos legislou sobre a criação de um sistema público de ensino. A lei das escolas das primeiras letras, promulgada em 1827, apenas regulamentou algumas coisas sobre o currículo, admissão de professores e a competência da supervisão sobre as escolas. Efetivamente, qualquer cidadão brasileiro podia abrir uma instituição de ensino, em sua casa, em um local próprio ou até nas dependências de um edifício público ou de uma igreja (Xavier, 1980). A figura e a imagem do professor estavam diluídas e ao mesmo tempo justapostas com a figura do religioso, do advogado, do funcionário público e do homem de letras. Com a chegada das religiosas educadoras, esse universo cultural começou a se alterar gradativamente. As freiras eram os protótipos da

¹⁸ O padre lazarista Leandro Rebelo Peixoto e Castro, que também foi vice-diretor do Colégio Pedro II, na capital imperial, foi um dos seus organizadores.

modernidade. As irmãs vicentinas, francesas, fixaram-se em Mariana, em 1849, em seguida em Salvador, em 1853, e na capital imperial, em 1854 (Lopes, 1991). Em 1858 as irmãs de São José de Chambéry, também francesas, chegaram em Itu (Carvalho, 1982; Moura, 2000). As demais congregações européias que aqui se fixaram em profusão dessa época em diante, independentemente de serem francesas ou não, traziam uma cultura que era considerada superior por boa parte da elite e pelas camadas médias brasileiras. A França, nesse período, passava pelo expansionismo imperialista do governo de Napoleão III (1852-1870), de certo modo uma tentativa de recriação do antigo auge napoleônico do início do século XIX. Além disso, as religiosas traziam com a sua educação um misto de polimento, erudição e sofisticação que vinha ao encontro das necessidades de consumo das elites brasileiras.

Somada à questão da suposta superioridade cultural européia, e em especial a francesa, as religiosas, com os seus ideais de castidade, obediência e dedicação ao outro, representavam um modelo de mulher que se desejava, de certo modo, impor para as mulheres brasileiras. Tanto no exterior como mesmo internamente, nos meios mais intelectualizados, a mulher brasileira era vista como inadequada, lasciva, permissiva e até degradada. No discurso católico romanizado, isso era fruto da falta de um entendimento mais profundo da sua função primordial de mãe e educadora, da sua “essência”. Paralelamente, para boa parte da elite pensante nacional, essa condição inferior era fruto da mestiçagem, da existência de uma sub-raça que era necessário urgentemente modificar e aprimorar, como aliás boa parte da cultura e dos costumes da população. Desde o período colonial essa era uma interpretação mais ou menos comum. “(. . .) o grande resvaladouro da frágil virtude daquelas gentes aventureiras é a geral mancebia em que vivem quase todos os homens e mulheres disponíveis, inclusive sacerdotes” (Carrato, 1968, 9). Os viajantes estrangeiros, em especial, enxergavam muitas vezes uma inversão total de valores nessa situação. O jesuíta italiano Antonil ¹⁹(1667-1716) afirmava que “em Minas, as mulatas e as negras de mau viver viviam carregadas de cordões, brincos, argolas de ouro, muito mais que as senhoras” (apud Mott, 1993, 40). Para muitos, era até natural que os homens brancos se entregassem aos vícios carnis em razão da volúpia dos habitantes e até da natureza. Para o padre Fernão Cardim, no século XVII, “o mesmo clima que propicia o

¹⁹ João Antônio Andreoni (Beozzo, 1987).

desenvolvimento de belos animais acarreta a proliferação de seres repulsivos” (apud Souza, 1986, 45). O francês Charles Expilly dizia que “aquele que sentiu duas vezes o cheiro acre, mas embriagador da catinga da negra achará desde então muito desenhado o cheiro que exala a pele da mulher branca” (apud Mott, 1993, 190). Era como afirmar que a terra brasileira exalava pecado.

Para extirpar esse pecado, o ensino da religião era fundamental. As aulas de Ensino Religioso, nas escolas públicas e nas privadas, obedeciam de uma forma geral ao conteúdo dogmático estabelecido pela Igreja Católica. Desde a Primeira República, como já apontado, o clero católico havia recuperado boa parte dos seus privilégios de atuação sobre a rede laica de ensino. No Colégio São Carlos, em 1957, a irmã Gertrudes Maria assim desenvolvia o seu conteúdo nesse componente curricular:

Terceira série ginásial: Março: 11 – A força santificadora. 12 – Noções de pecado. 13 – Matéria e forma: efeitos dos Sacramentos. 15 – Evangelho. 18 – Sacramentos: quem administra e quem recebe. 19 – Obrigações para viver a doutrina. 20 – Continuação da aula passada. 22 – Explicação do 3º. Evangelho da Quaresma. 25 – Esquema do Sacramento em geral. 26 – Caracter do Sacramento. 27 – Escopo de cada Sacramento. 28 – Explicação do 4º. Evangelho da Quaresma (Diário de classe, 1).

No caso dos colégios femininos, as aulas de Religião eram completadas e subsidiadas pelo componente de Economia Doméstica, no qual a filha da elite ou das camadas médias recebia um polimento necessário para administrar um lar que seria o seu mundo em miniatura, o seu espaço tranqüilo, sereno e sem conflitos.

Terceira série ginásial: Março: 13 – Objetivo e importância da Economia Doméstica. 20 – Explicação. Abril: 3 – Explicação da boa dona de casa. 10 – O bom exemplo dos pais para os filhos. 17 – Explicação do ponto. 24 – A economia doméstica e os estudos. Maio: 8 – Aquisição de bens. 15 – Os dois aspectos que a vida apresenta: o

moral e o material. 22 – Habitação. 29 – Continuação do ponto. Junho: 5 – A escolha do local para a edificação da casa. 12 – O grande asseio. 19 – Continuação do ponto. 26 – Prova parcial. Agosto: 7 – Asseio da casa. 14 – Limpeza dos móveis. Polidez. 21 – Limpeza dos vidros e dos espelhos. 28 – A boa dona de casa tem o grande dever de finalizar as obrigações dos empregados. Setembro: 4 – Asseio na casa. 11 – Sala de visitas. 18 – Explicação. 25 – Retiro. Outubro: 2 – Quarto de dormir. 8 – Asseio do banheiro. 22 – Limpeza de móveis. 28 – Arrumação de uma sala de visitas. Novembro: 5 – Cozinha. 12 – Alimentação. 19 – Preparo das verduras. 26 – Jardim: plantação de flores e verduras. Irmã Gertrudes Maria (Diário de classe, 1957, p. 1 – 16).

Para as camadas populares, ao contrário, esses questionamentos e exigências de caráter moral e doméstico não eram tão significativos, uma vez que as exigências de sobrevivência no dia a dia eram mais prementes. “Finalizar as obrigações dos empregados” e a “arrumação de uma sala de visitas” efetivamente não faziam parte do universo cotidiano da maioria dos brasileiros. A própria vivência da religiosidade e da espiritualidade nos meios populares prescindia de um arcabouço rígido de conduta, uma vez que o sincretismo cultural e as dificuldades de sobrevivência afastaram por demais os estratos mais pobres do discurso dominante entre os clérigos (Souza, 1986). Somada a isso, a extensão do território brasileiro e a fluidez da hierarquia eclesiástica católica (Hoonart, 1979) permitiram que as camadas populares desenvolvessem uma cultura religiosa muito distante das determinações tridentinas. Mesmo quando, ainda no período colonial, alguns religiosos mais afinados com as determinações européias tentavam impor novos modelos e formas de conduta, as reações eram intensas. Caetana Maria de Oliveira, crioula forra de Mariana, no século XVIII, afirmava que “os padres obrigavam as pessoas a se casar para não fazerem má vida, mas ela tinha se casado com um marido muito mau e bem faziam os negros da Costa da Mina, que não criam em Deus verdadeiramente” (apud Mott, 1993, 36). Como dizia Manuel Pereira, da mesma região, “maldito seja o casamento, maldito quem o fez e eu que o fiz” (id., 33), ou como afirmava o nordestino Estevão Cordeiro, “neste mundo me vejam a mim

bem viver, que no outro não me hão de ver padecer” (apud Souza, 1986, 125). O concubinato era praticamente uma instituição nacional (Vainfas, 1997).

No século XIX as inversões de capital estrangeiro no país, particularmente o inglês (Singer, 1977), a maior circulação de serviços e a oferta de um número maior de mercadorias acirrou ainda mais o preconceito de alguns estratos urbanos em relação a um cotidiano considerado tão degradante. Os estrangeiros visitantes reforçavam essas concepções, o que era fartamente utilizado pela imprensa das maiores cidades litorâneas. O Reverendo C. S. Stewart, capelão a serviço da marinha norte-americana, quando aportou no Rio de Janeiro, em meados de 1860, apontou que os brasileiros possuíam “instrumentos rudes, danças bárbaras, música selvagem, orgias pagãs, maneiras selvagens e grotescas, revoltante licenciosidade das dançarinas” (apud Abreu, 1999, 290). Nessa realidade considerada tão arcaica, a escola era alardeada como um instrumento de civilidade e formação de consciências, escola essa cujos fundamentos começavam a ser levantados no país com as religiosas estrangeiras. A cúpula eclesiástica, por sua vez, formava círculos de políticos, profissionais liberais e letrados que veiculavam a necessidade da religião para sedimentar uma nova nacionalidade brasileira. Essa atuação tornou-se em especial mais intensa após a Guerra do Paraguai (1865-1870), quando surgiram vários movimentos que começaram a se organizar e propagandear justamente o contrário: o catolicismo era um entrave ao desenvolvimento do país, um conjunto de crenças atrasadas e retrógradas que impedia a população de se libertar de preconceitos e falsas verdades. Entre esses grupos começaram a se destacar os republicanos, os positivistas, os maçons e mesmo alguns estratos militares, além da chegada dos missionários protestantes, sempre considerados uma ameaça.

Entre 1866 e 1901 circulou na capital do país o semanário *O Apóstolo*, articulado por um grupo ligado ao episcopado, cuja linha editorial foi a defesa constante do catolicismo como a alma da nação. Em marco de 1886 foi escrito que “(. . .) temos sacrificado ao estrangeiro nossos costumes, tradições, hábitos, leis e religião. Somos tudo, menos brasileiros” (apud Abreu, 1999, 311). O catolicismo romanizado ganhava força como um novo cimento social no projeto de desenvolvimento do país. O mesmo periódico, em 03/10/1884, tentava congregar todos os brasileiros em um mesmo objetivo, em um mesmo ideal, justificando os males pelos quais o país passava: “(. . .) Deus falta nas classes

ricas para as impedir de irem ao luxo, ao abuso do prazer e à decadência. Deus falta nas classes pobres para impedir que elas subam pela inveja, pela cólera até a selvageria (. . .)” (apud Abreu, 1999, 312). A imprensa passou a ser um novo instrumento de informação e doutrinação por parte do episcopado (Remédios, 2003). A Igreja Católica no Brasil passou a ser liderada por um conjunto de bispos romanizados: D. Romualdo Seixas (1787-1860), bispo da Bahia; D. Antonio Joaquim de Melo (1791-1862), bispo de São Paulo; D. Vital Maria Gonçalves de Oliveira (1844-1878), capuchinho que estudou em Paris, bispo de Pernambuco; D. Antonio Ferreira Viçoso (1787-1875), bispo de Mariana, também formado na Europa; D. Antonio de Macedo Costa (1830-1891), bispo de Belém do Pará e depois da Bahia (Almeida, 1977; Beozzo, 1987; Miceli, 1988). Entre esses prelados, D. Vital e D. Antonio de Macedo Costa foram inclusive presos por desentendimentos com o governo imperial²⁰.

Mesmo em meios anticlericais, a questão da educação feminina era considerada central na construção de uma nova identidade para o povo brasileiro. Rui Barbosa afirmava que “educar um homem é educar um homem; educar uma mulher é educar uma geração” (apud Leonardi, 2003, 4). Em 1835, ainda no período regencial, é fundada a primeira Escola Normal do Brasil, a primeira escola específica para a formação de professores. Ela é criada em Niterói, vizinha da Corte, começando suas atividades com uma turma de treze alunos (Villela, 2003). Apesar de, a princípio, o alunado ser masculino, em sua maioria, proveniente em boa parte das camadas médias urbanas, lentamente surgiram as primeiras alunas. Em sua primeira fase, entre 1835 e 1847, a Escola Normal de Niterói fundamentou a sua prática formativa no método lancasteriano, muito em voga no século XIX: de origem inglesa, segundo esse método o professor deveria se formar com um outro professor. O formando era uma espécie de aprendiz, tornando-se com o tempo um professor adjunto para, posteriormente, reger a sua própria sala de aula após deixar a Escola Normal. Esse método, de certa forma, criou muitas dificuldades para o ingresso de mulheres, tendo em vista que praticamente não existiam professoras leigas no Brasil imperial.

²⁰ Questão Religiosa: os bispos, obedecendo a determinações papais, começaram a criar objeções à participação de maçons em confrarias religiosas e mesmo quanto ao recebimento dos sacramentos. Como os dois prelados não cederam às advertências do governo imperial, foram presos em 1872 e anistiados em 1875 (Barros, 1971).

As “lições das coisas” passaram a ser uma prática didática extremamente utilizada nas escolas brasileiras, considerada um grande avanço em relação aos antigos métodos escolares. O professor discorria sobre um determinado assunto, levando os alunos a participarem, externando as suas opiniões e conceitos a respeito. Era um grande avanço quando comparado à memorização e à não participação dos alunos nas antigas escolas das primeiras letras. Na *Revista Escolar* de 1927, havia “lições de coisas” de Arithmetica, Educação Moral, Geographia, Hygiene, História do Brasil e Educação Cívica.

Educação Moral. A família. – Vamos tratar hoje dum assumpto que deve interessar muito a vocês todos. Vejamos quem sabe me dizer o que é a família. Fale você, Hayrton. – Muito bem! Então, a família consta do pae, da mãe e dos filhos, não é assim? – Quem sabe me dizer mais alguma coisa que caracterize a família? – Ninguém sabe? Ouçam: Para que haja realmente uma família, é necessário que os Paes e os filhos estejam unidos pelo amor e respeito mutuo, pelos interesses e sacrificios recíprocos, e, finalmente, pela honra dum nome. (. . .) – Você quer falar, Evandyr? Fale, que desejamos ouvil-o – Muito bem! Os filhos devem amar, respeitar e obedecer aos Paes não por temor mas sim pelo dever. – Obedeçam, pois, religiosamente, a seus Paes, sem lhes discutir ordens ou conselhos, sem a menor resistênciã, sem murmurar uma só queixa, pois os Paes só desejam o bem e a felicidade dos filhos; tudo fazem para conduzil-os pelo caminho da virtude e tornal-os bons cidadãos, uteis a si mesmos, á família e á sociedade (p. 13-14).

Era muito difícil, mesmo para os estratos teoricamente mais esclarecidos, entender a necessidade, a princípio, da educação das moças. Assim que as irmãs vicentinas fundaram o Colégio da Providência, em Mariana, em 1849, os pais católicos não desejavam colocar suas filhas na escola (Lopes, 1991). As irmãs contaram com a interferência clerical para que o colégio progredisse quanto ao número de alunas. A chegada dos missionários protestantes contribuiu para que a figura da professora começasse a se popularizar. Em 1845 instalou-se no país a Igreja Luterana. Logo depois, organizaram-se as Igrejas

Congressional (1858), Presbiteriana (1862), Batista (1882) e Episcopal (1890) (Renault, 1987). Em 1870 é fundada, em São Paulo, a Escola Americana pelo casal de missionários presbiterianos George Chamberlain e Mary Annesley Chamberlain (Nadai, 1991). A escola iniciou suas atividades com apenas três alunos. Em 1876 a escola passa a oferecer um curso de Filosofia, a Escola Normal e um Jardim de Infância. Entre 1884 e 1912 a Escola Americana esteve sob a direção de Horace Lane, em uma fase de grande expansão: em 1896 foi criado um curso de Engenharia e em 1902 a Escola de Comércio anexa (ibid.). A fixação de um certo número de imigrantes norte-americanos no interior da província de São Paulo, após o término da guerra civil nos Estados Unidos (1860-1865), contribuiu para a vinda de missionários protestantes, enquanto no sul do país o governo imperial concedia a permissão para a fixação de pastores luteranos devido ao grande número de alemães em algumas regiões gaúchas e catarinenses. Mesmo no interior da província de São Paulo, há o surgimento de algumas escolas evangélicas alemãs e suíças (Ribeiro, 1993).

Em 1846 é fundada a Escola Normal de São Paulo. Da data de fundação até 1894 a Escola funcionou precariamente, de maneira interrupta, vagando de um prédio para outro; primeiro em um edifício contíguo à Sé Catedral, depois junto à Faculdade de Direito, no Largo de São Francisco, no prédio do Tesouro Provincial e por fim em um sobrado no centro (Monarcha, 1999). Inicialmente o curso era só para homens. Em vinte anos de funcionamento formaram-se apenas quarenta professores. As mulheres só passaram a ser admitidas na Escola Normal em 1876. No triênio 1875-1878, havia cento e vinte quatro alunos matriculados; apenas vinte e sete receberam a carta de habilitação. No mesmo período, na primeira turma feminina, das noventa alunas matriculadas, apenas dezessete se formaram (ibid.). Enquanto isso, a Escola Normal de Niterói, transferida para a capital imperial, sofreu uma grande reorganização durante a direção de José Carlos Alambary Luz, entre 1868 e 1876 (Villela, 2003). Foi criada a grade curricular, o mobiliário foi adaptado e as dependências físicas foram gradativamente melhoradas, além da importação de material pedagógico francês. Depois da derrota para a Prússia, em 1870, e a conseqüente formação do Império Alemão, um novo rival, o novo governo francês republicano havia remodelado significativamente os seus modelos escolares, entendendo que a formação da nacionalidade, do civismo e das consciências era a única forma de agregação dos cidadãos, a única forma de sobrevivência em um mundo cada vez mais competitivo e beligerante. Na

província de Minas Gerais, por exemplo, o governo local começou a enviar professores públicos para a França com o intuito do aprendizado de novos métodos (Rosa, 2003). Alambary Luz era um intelectual bastante informado dessas mudanças, além do seu interesse pelas Exposições Internacionais. Esses eventos, além de se constituírem em um momento de exaltação do país sede e da sua cultura, reuniam também pavilhões com a exposição dos produtos, da cultura e das particularidades de vários países. As Exposições Internacionais surgiram a partir do grande desenvolvimento industrial da segunda metade do século XIX, em um momento de valorização do maquinismo e do progresso dele decorrente (Schwarcz, 1998; Warde, 2003).

Após a Exposição Universal em Londres, em 1851, esses eventos começaram a se popularizar. Ocorreram exposições em Paris, em 1855, 1867, 1878, 1889 e 1900; em Viena, 1873; na Filadélfia em 1876; em 1883, em Amsterdam; na Antuérpia em 1885; em Chicago, 1893; em Saint Louis, 1904; em San Francisco, 1915 (Schwarcz, 1998). Em 1900 e 1904, em Paris e Saint Louis respectivamente, as Exposições coincidiram com os Jogos Olímpicos, reeditados a partir de 1896. Em 1876 o imperador D. Pedro II esteve na exposição da Filadélfia, nos Estados Unidos, maravilhando-se com a utilização do método intuitivo (Warde, 2003). Segundo esse método, o conteúdo propriamente dito não podia ser desvinculado da educação física e moral. O educando deveria aprender pela “lição das coisas”, ou seja, pelo cultivo de hábitos e costumes, baseados em um conhecimento específico, mas que acima de tudo deveriam ser interiorizados pela disciplina moral e intelectual (Souza, 2000). Essas “lições das coisas” deveriam sempre partir do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral, utilizando objetos e situações familiares aos alunos. Apesar das influências de Johann Pestalozzi (1746-1827) e de Friedrich Froebel (1782-1852) nesse novo método didático, a sua formulação mais explícita ocorreu a partir da publicação da obra de Herbert Spencer (1820-1903), *Educação Intellectual, Moral e Physica*, em 1861, na qual o pensador inglês colocava a ciência como o melhor meio para a formação da disciplina moral e intelectual (Cambi, 1999; Souza, 2000; Jacomeli; Xavier, 2003). O verdadeiro conhecimento, segundo ele, libertaria a humanidade das amarras do preconceito, do obscurantismo e da falta de desenvolvimento. A grandeza e o poderio dos Estados Unidos, em especial, eram apresentados como uma conquista da sociedade urbano-industrial, cujo alicerce estava no conhecimento científico. O governo brasileiro e os

governos de algumas províncias se fizeram presentes na Exposição de Filadélfia, expondo produtos da terra e curiosidades, além da tentativa de fechamento de negócios com os países ricos (Schwarcz, 1998).

No Brasil, algumas escolas protestantes já utilizavam o método intuitivo, trazido dos Estados Unidos. O método foi ganhando adeptos entre todos aqueles que desejavam a extinção daquele estado de coisas considerado tão arcaico e retrógrado; os republicanos defendiam uma nova educação para o país, formadora da nacionalidade, baseada no método intuitivo.

Curso Primário (4 anos). Neste curso está adotado o mesmo programa dos Grupos Escolares, mas, dividido e ensinado pelos métodos progressivos, cujos resultados satisfatórios nunca negaram. Este curso habilita o aluno a prestar exames de suficiência às escolas complementares do Estado (Collégio Santo Antonio, 1933, 10).

Quando o regime republicano foi implantado, em 1889, o ensino escolarizado tornou-se o eixo central da legitimação do novo sistema de governo. Prédios próprios, aseados, claros, com crianças uniformizadas, comportadas e, acima de tudo, profundamente envolvidas com a aura do civismo e do patriotismo passaram a ser os carros chefes da propaganda republicana (Carvalho, 1989).

A disciplina repousa na afeição, sendo os alunos dirigidos não pelo temor, mas pelos carinhosos conselhos de quem, desprendido de qualquer outra ocupação, trata apenas de bem educar os seus alunos (Collégio Santo Antonio, 1933, 2).

Evidentemente não se pode afirmar que a única influência nesse processo foi a norte-americana; a cultura francesa e, principalmente, as remodelações do seu sistema de ensino após a derrota para a Prússia, em 1870, também interferiram na implantação do sistema republicano de ensino no Brasil. A Igreja Católica, com os seus interesses de recristianização do país, lançou mão de vários modelos de ensino e de professor.

Gradativamente, a antiga escola brasileira das primeiras letras, fundamentada no ensino da leitura, da escrita e da doutrina cristã, foi sendo substituída por uma escola amparada na ciência, nos valores morais e cívicos e na educação do corpo (Souza, 2000; Souza, 2003). O melhor método de ensino, nesse modelo, é o exemplo, a ação prática do mestre sobre o aluno em formação (Monteiro, 2000).

O Brasil recebeu centenas de religiosos europeus a partir da separação oficial entre Estado e Igreja, ainda em 1889, reafirmada posteriormente na Constituição de 1891. O Estado não mais interferia em assuntos religiosos, ao mesmo tempo em que as autoridades eclesiásticas iniciaram uma verdadeira cruzada em defesa da recuperação de antigos privilégios. Muitos religiosos defendiam a separação desde o I Reinado (Montenegro, 1972). As normalistas, figuras cada vez mais comuns nas grandes cidades brasileiras no início do período republicano, conviviam com as religiosas estrangeiras e com as suas alunas. Muitas vezes essas duas realidades se justapunham. As alunas cursavam o primário e o complementar com as freiras para, posteriormente, ingressarem na Escola Normal. Foi o que aconteceu em São Carlos, São Paulo. Quando a primeira turma do Colégio São Carlos, fundado em 1905, formou-se, sob a direção das religiosas sacramentinas, era instalada a Escola Normal da cidade (Buainain, 1991; Nosella; Buffa, 1996). As alunas deixaram o colégio das sacramentinas e ingressaram na Escola Normal. Muitas delas, ainda internas do colégio confessional, tinham apenas que caminhar alguns quarteirões para chegarem na escola pública. A demanda era a mesma e o currículo, em linhas gerais, também. As “lições das coisas”, de Spencer, de caráter tão marcadamente determinista e evolucionista, acabaram se adaptando e se completando ao discurso religioso romanizado de formação de uma nova Cristandade. Em outras situações, as próprias religiosas conseguiram implantar em seus colégios o Curso Normal, particularmente nas cidades distantes das escolas disponíveis ou mesmo em cidades maiores, nas quais a demanda era maior. Foi assim com as salesianas do Colégio Santa Inês, na capital paulista, em 1907, e com as irmãs dominicanas de Santa Catarina, do Colégio São José, em Limeira, São Paulo, em 1928, equiparados como Escolas Normais Livres às escolas oficiais (Bettini, 2000; Moura; 2000).

O mestre deveria ser seguido como um modelo. Segundo irmã Consília, religiosa do Sagrado Coração de Jesus já destacada aqui, era comum as professoras pedirem para que as alunas mais adiantadas auxiliassem no trabalho em sala de aula.

Com onze anos de idade, já morando no convento de Bauru, eu ajudava a irmã da minha sala de aula. A irmã era um pouco idosa, estava cansada, e comumente pedia que eu passasse a lição na lousa e, inclusive, corrigisse os cadernos dos meus colegas de sala. Eu gostava.

Isso ocorreu em 1941. Irmã Anacleta, da mesma congregação, passou por uma experiência semelhante. “Realizei o meu Ginásio em Marília, junto com o noviciado. Como faltavam irmãs e mesmo professores para as várias atividades, eu fazia o meu curso pela manhã e, à tarde, possuía a minha sala de aula no primário”. Isso ocorreu em 1935, quando irmã Anacleta tinha quinze anos de idade. O aprender a ser professora era uma prerrogativa daquelas que, a partir de uma certa inclinação entendida como natural, poderiam ser formadas de acordo com um método considerado adequado. Segundo irmã Consília, quando ela morava em Casa Branca, São Paulo, ainda criança, ela gostava de brincar nas grades que circundavam o prédio da Santa Casa local, onde residiam as religiosas do Sagrado Coração.

Eu ia lá apenas para brincar, mas as irmãs me chamavam para aprender o catecismo dentro do prédio. No começo eu ia meio que amarrada, não queria. Depois passei a gostar. Como eu tinha facilidade para ler e escrever, as irmãs consideraram que eu seria uma boa religiosa.

Tal como os antigos atestados de pureza, na Europa e na América da Contra-Reforma, as escolas possuíam um código bastante rígido para o ingresso. Em 1873 a Escola Normal da capital do Espírito Santo regulamentava que, além de ser alfabetizada e ter no mínimo dezesseis anos de idade, a postulante deveria possuir “bons costumes” (apud Louro, 1997, 456). É até compreensível entender essa exigência no contexto do Estado

confessional imperial. Entretanto, mesmo com a República muitas exigências na forma de conduta e na disciplina pessoal persistiram. Em 1917, no Estado de Santa Catarina, “as candidatas ao magistério público que se matricularem na Escola Normal, da data desta lei em diante, diplomadas e nomeadas Professoras, perderão o cargo se contratarem casamento” (apud Louro, 1997, 468). A professora era uma disciplinadora dos seus alunos e, acima de tudo, uma disciplinadora de si mesma. O discurso predominante é o da pureza no corpo e no espírito, na conduta e no traje, imprescindível para a formação dos futuros cidadãos da pátria. Tal como a religiosa, o trabalho cotidiano, a grandeza do empreendimento estavam acima dos interesses pessoais e dos prazeres comezinhos do mundo passageiro. Até hoje se observa em regiões interioranas do Brasil um grande número de professoras solteiras, particularmente entre as mais idosas. O não casamento pode ser entendido como um sinal da proeminência social da profissão, que não poderia se relacionar com qualquer um, maculando assim o sagrado exercício do magistério, como também um desejo de dedicação quase integral à atividade pedagógica. O celibato das religiosas e a vida regrada das professoras laicas podem apontar em uma mesma direção: a dedicação supõe virtude e a virtude deve estar acima dos prazeres mais carnisais.

Da mesma forma como há um grande número de professoras solteiras em determinadas faixas etárias, em meios populares é muito comum, quando uma professora se casa, ainda hoje, determinadas referências ao noivo. “Vai parar de trabalhar”. Em cidades interioranas, com as naturais dificuldades de emprego fora do universo agrário no passado, hoje com desemprego gritante, também é comum as pessoas se referirem ao futuro marido da seguinte forma: “vai virar motorista de táxi”, ou seja, vai parar de trabalhar no pesado. O ordenado fixo, garantido, era ainda uma novidade no universo brasileiro há sessenta, setenta anos atrás. A professora passa a ser representada como alguém quase perfeita, com uma imagem quase de sacralidade cívica, por isso merecedora de respeito, reverência e algumas vantagens para tal dose de sacrifício. As virtudes morais eram amparadas no discurso religioso romanizado. Quando, em 1894, é inaugurado o edifício da Escola Normal de São Paulo em um amplo passeio público, depois praça da República, aparentemente há um domínio do temporal sobre o espiritual. A primeira Escola Normal da cidade, como já apontado, funcionou no prédio da catedral. Entretanto, não há um vitorioso

entre o Estado e a Igreja. O prédio é muito mais um indicativo da fusão entre o secular e o religioso, originando quase uma religião cívica (Monarcha, 1999).

Os futuros professores são os novos sacerdotes da realidade nacional, uma realidade que alguns estratos desejavam mais integrada com a modernidade capitalista. Para uma boa parte da comunidade de homens cultos do país, “a sociedade brasileira era atrasada devido à existência de formas insubordinadas, conflitantes entre si, que impediam o surgimento da regularidade social - ordem -, condição de desenvolvimento técnico-científico e econômico - progresso” (Monarcha, 1989, 53). Era uma nova mística, fundamentada em um desejo de regeneração, na qual à educação caberia a homogeneização cultural. Essa nova sociedade que se buscava não era efetiva, concreta, pelo menos para a maioria da população brasileira. Ela era surrealista, quase impressionista. Ela era uma sensação, um desejo, uma apreensão emocional sobre a realidade, apreensão essa que partiu de uma minoria e se queria impor para a maioria.

2.3 A Escola Nova: projeto de modernidade conservadora.

(. . .) pois a cidade é véu, e só velada ela se revela
(Rouanet, S. P. apud Monarcha, 1989, 36).

Na década de 20, no ocaso da República Velha, as contradições do sistema educacional brasileiro criaram problemas novos. O ensino secundário, propedêutico ao Superior, desde o Ato Adicional de 1834 tradicionalmente em mãos dos governos regionais, não era mais uma garantia de acesso ao Ensino Superior, pelo menos para todos que o desejavam. A pressão por mais escolas, por parte das camadas médias urbanas, era uma reivindicação desde as décadas finais do Império (Werebe, 1971). A distinção social que o curso superior proporcionava era muito mais um instrumento de legitimação das elites econômicas dirigentes do que um mecanismo de ascensão social, fato existente desde o Império e acentuado na República, formando assim um evidente bacharelismo na cultura nacional (Sevcenko, 1990; Carvalho, 2003). A cultura geral proporcionada pelo curso de Direito era uma credencial para o exercício da atividade política. A turma de Direito de

1866, da Faculdade do Largo de São Francisco, em São Paulo, por exemplo, possuía entre seus membros: o poeta baiano Castro Alves (1847-1871); Joaquim Nabuco (1849-1910), deputado da fase final do II Reinado e diplomata na República Velha; Afonso Pena (1847-1909), presidente da República entre 1906 e 1909; Rui Barbosa (1849-1923), jurista de renome do período e candidato à presidência da República; Rodrigues Alves (1848-1919), presidente entre 1902 e 1906, reeleito em 1918²¹; Bias Fortes (1847-1917), presidente (governador) de Minas Gerais e um dos políticos mineiros mais influentes da Primeira República (Carvalho, 2003).

O fato do governo central ser o único responsável pelos cursos superiores no país limitava a sua expansão, criando de fato duas redes paralelas e distintas dentro do ensino público: o curso primário, e mais tarde o profissional, para toda a população, em princípio; o curso secundário e o superior, de oferta diminuta, quase inacessíveis para a maioria (Cunha, 1986). O primário, o profissional e a maioria do secundário estavam em mãos dos governos estaduais, enquanto o superior era de competência da União. Além dessa divisão interna, o crescimento da rede privada de ensino, em especial a católica, fragmentava ainda mais a estrutura educacional nacional. A inexistência de objetivos claros e definidos, além da indefinição da finalidade da educação nacional, abriu historicamente espaço para a convivência efetiva de redes paralelas de ensino, o que muito pouco contribuiu para a universalização do ensino escolar no país. Essa indefinição, por sua vez, não era ocasional, pontual; era uma opção política. O ensino secundário confessional, como já discutido, reforçava o caráter propedêutico desse nível. A maioria das congregações religiosas católicas, fixadas em grande número no país no II Reinado e na Primeira República, possuía escolas secundárias e não escolas primárias, voltadas para a alfabetização. Mesmo quando a alfabetização era ministrada, geralmente ela ocorria em instituições de caridade, orfanatos, educandários e lares-escola, nas quais as crianças e os jovens eram confinados, nunca como um projeto definido para os estratos populares.

Além da exigüidade de cursos superiores no país, os exames de ingresso, regulamentados e alterados várias vezes ao longo da Primeira República²², limitavam

²¹ Faleceu antes de tomar posse.

²² 1890-1891: Reforma Benjamin Constant; 1901: Reforma Epiácio Pessoa; 1911: Reforma Rivadávia Corrêa; 1915: Reforma Carlos Maximiliano; 1925: Reforma Rocha Vaz/João Luís Alves. Além da questão

extremamente o acesso por parte das camadas médias. Os cursos de Direito e de Medicina, existentes desde o período imperial, continuaram como instituições isoladas, sendo que várias tentativas de constituição de universidades foram frustradas. Em Manaus, Amazonas, a universidade fundada em 1909 foi dissolvida em 1926. Na capital paulista, a tentativa de criação de um centro universitário em 1911 perdurou apenas até 1917. Fato análogo ocorreu no Paraná: a universidade, criada em 1912, foi dissolvida em 1915 (Cunha, 1986). As iniciativas bem sucedidas começaram a ocorrer somente na década de 20: a universidade do Rio de Janeiro em 1920 e a de Minas Gerais em 1927. Em São Paulo, somente na década de 30 o projeto de uma universidade frutificou. A nova divisão de forças no capitalismo mundial, após a I Guerra Mundial (1914-1918), e o maior alinhamento do Brasil com o capitalismo norte-americano, em detrimento do inglês e do francês, passaram a exigir uma preparação mais adequada da mão-de-obra, fato esse, evidentemente, que não pode ser desvinculado da nova divisão internacional do trabalho que então estava sendo gerada. O capitalismo inglês era mais pautado pelo financiamento da produção, enquanto o norte-americano caracterizava-se pela implantação de empresas nas economias dependentes (Ghiraldelli Júnior, 1987). O capitalismo norte-americano era muito mais monopolista, o que se acentua como característica dessa nova fase da organização econômica mundial. Essas mudanças provocaram alterações significativas na economia brasileira.

A crise mundial de 1929, a fissura momentânea das elites nacionais em 1930, com a conseqüente necessidade de reordenamento, e o próprio movimento de 1930 criaram condições para que o país iniciasse o seu processo de industrialização maciça sob a tutela do Estado (Decca, 1986). Era um projeto conservador de desenvolvimento: as indústrias de base surgiram lado a lado com o latifúndio; os gradativos avanços na legislação social eram entendidos como uma dádiva do Estado, representante em tese de todos os brasileiros, de todos os estratos sociais (Vieira, 1987). Essa foi a gênese do Estado populista no Brasil, a exemplo de outras nações latino-americanas que, durante quase sessenta anos, norteou as políticas públicas do Estado (Ianni, 1986; Vieira, 1987). A educação no país acompanhou essa premissa: o nosso problema, nessa perspectiva, não era o analfabetismo, mas sim a

dos exames, essas legislações também versavam sobre currículo, contratação de professores, supervisão estatal sobre a rede privada e a concessão de diplomas (Cunha, 1986; Nagle, 1974).

falta de uma direção clara e definida para o desenvolvimento do país (Cunha, 1986). Estava em curso, dessa forma, uma reciclagem, uma atualização da regeneração moral proposta pelos positivistas desde o fim do Império. Parecia que os nossos problemas não eram de matriz econômica, mas sim de caráter cultural. Era necessária uma educação para a civilização em mudança, uma revolução dentro da ordem, uma contra-revolução, portanto (Monarcha, 1989). Uma parte do jovem empresariado nacional e mesmo das oligarquias nacionais desejavam algumas mudanças, principalmente levando-se em consideração o aumento das greves operárias e das agitações sociais como um todo nos maiores centros urbanos durante a República Velha. Havia um grave perigo em potencial. Entre 1925 e 1927 o empresariado desencadeou violenta reação à legislação trabalhista então em curso, pois nesse período surgiram o Código de Menores e um Decreto-lei federal de regulamentação das férias dos trabalhadores (Ghiraldelli Júnior, 1987).

Em 1932 é publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Um conjunto de pensadores, advogados e professores em sua maior parte, a grande maioria membro das camadas médias altas e mesmo das elites, imaginou um salto qualitativo na educação do país, um movimento de renovação que, mesmo não atingindo o povo a princípio, proporcionaria com o tempo uma abrangência maior, gradativa (Cunha, 1986). Um movimento conservador, portanto, mais preocupado com a aplicação dos modernos métodos de ensino, emanados em sua maior parte dos Estados Unidos, do que com a garantia da escolarização para a maioria da população. Muitos dos renovadores haviam exercido cargos executivos juntos às jurisdições educacionais estaduais ainda no fim da República Velha. Anísio Teixeira (1900-1971), advogado, filho de oligarcas baianos, foi aluno do norte-americano John Dewey (1859-1952), professor universitário e reformulador do ensino naquele país (Carbonell, 2003). Em 1925 Anísio Teixeira foi diretor geral da Instrução Pública do Estado da Bahia e posteriormente, entre 1932 e 1935, do Distrito Federal. Fernando de Azevedo (1894-1974) foi, em 1928, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e, em 1933, diretor da Instrução Pública em São Paulo. Lourenço Filho (1897-1970) coordenou uma reforma do ensino público no Estado do Ceará, em 1923, sendo depois diretor do INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, na capital federal. Esses educadores, após 1930, foram amparados e estimulados por Francisco Campos (1891-1968), também considerado um renovador, diretor da Instrução Pública do

Estado de Minas Gerais em 1927 e o primeiro ministro do recém criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1931 (Cunha, 1986; Ghiraldelli Júnior, 1987). Todos esses intelectuais, com poucas exceções, foram signatários do Estado autoritário implantado pelo getulismo²³, inicialmente durante o governo provisório (1930-1934), instalado após a Revolução de 1930, e depois com o Estado Novo (1937-1945).

Os educadores da chamada Escola Nova, escolanovistas, amparados em novos conhecimentos e teorias do desenvolvimento infantil proporcionadas pela psicologia experimental de matriz norte-americana, imaginavam uma escola em que fosse quebrada a dualidade entre as duas esferas de competência, a federal e a estadual. Uma escola integral, unificada, formadora de uma nova elite pensante nacional. Para Fernando de Azevedo, por exemplo, não havia contradição entre a democracia e a formação das elites (Cunha, 1986). Era necessário que uma nova classe dirigente, mais afinada com as grandes mudanças mundiais em ocorrência, tomasse a liderança do país. Os pioneiros desejavam um Plano Nacional de Educação que uniformizasse o currículo, garantindo assim uma base comum para todo o país. Tal perspectiva não se efetivou, tendo em vista que o Estado populista tinha outros interesses: efetivamente estava ocorrendo uma redefinição do papel do Estado no Brasil, o que não comportava necessariamente uma escola universalista naquele momento (Vieira, 1987). De certo modo, os escolanovistas superestimaram a técnica em detrimento do aspecto político (Monarcha, 1989). Imaginaram uma classe política ilustrada em um universo econômico que mantinha características oligárquicas, coronelistas e bacharelescas. As leis orgânicas do ensino, já na gestão do segundo ministro da Educação, Gustavo Capanema (1900-1985), entre 1934 e 1945, conservaram de uma forma geral as diretrizes da reforma Francisco Campos, apenas normatizando melhor cada nível de ensino (Xavier, 1990). As escolas profissionais continuaram a ser estimuladas, entendidas como uma possibilidade de escolarização para os filhos das camadas menos favorecidas: operários, ferroviários, pequenos comerciantes e autônomos, lavradores. . . Nesta perspectiva, não importava tanto o que se aprendia, mas o como se aprendia. O discurso da qualidade superou o da abrangência da escolarização. Cada estrato social com a educação que lhe convinha naquele momento histórico específico.

²³ Anísio Teixeira e Paschoal Leme não aderiram ao governo Vargas.

Essas inovações pedagógicas, esses novos projetos de modernização assustavam uma parte da cúpula eclesiástica católica. Em relação ao laicismo, em especial, os católicos combatiam os escolanovistas, uma vez que esses entendiam que a religião era uma questão pessoal, de foro íntimo, portanto que não deveria ser contemplada na rede pública de ensino. Esse embate fez com que a maioria dos líderes católicos da época, leigos e clérigos, se afastasse dos pioneiros. Os estratos dirigentes da Igreja Católica passaram a contar com os seus próprios reformistas, tais como o padre redentorista Júlio Maria (1850-1916), já citado aqui, Jackson de Figueiredo (1891-1928) e o padre jesuíta Leonel Franca (1893-1948) (Almeida; Moura, 1977). Por outro lado, o governo getulista necessitava também do catolicismo enquanto instrumento de legitimação, suposta religião da maioria dos brasileiros (Pratta, 2002). Essas contradições provocaram a possibilidade da coexistência, a acomodação de interesses corporativos, mais uma vez. A constituição de 1946, depois da queda de Getúlio Vargas, continuou garantindo o ensino religioso nas escolas. A Igreja Católica mantinha a sua hegemonia e o seu controle sobre a rede pública. Dessa forma, o confronto entre liberais e católicos, escolanovistas e religiosos, depois de 1945, transformou-se muito mais em um embate de mercado, tendo em vista que muitos grupos laicos começaram a se articular no sentido de expandirem os seus investimentos na rede privada. A hierarquia eclesiástica também se reorganizou em relação ao Ensino Superior: em 1929 é criada a Ação Universitária Católica, formada por religiosos e leigos que passaram a atuar no meio estudantil; em 1928 é criada a Sociedade Jurídica Santo Ivo, congregando advogados e magistrados relacionados com os interesses católicos; em 1940 são criadas as Faculdades Católicas do Rio de Janeiro, futura Pontifícia Universidade Católica; em São Paulo, em 1946, é criada a Universidade Católica (Almeida; Moura, 1977; Cunha, 1986).

Maria Aparecida Próspero Gaia Puoli²⁴, oitenta anos de idade, professora primária aposentada da rede estadual paulista, foi ativista da JEC – Juventude Estudantil Católica – durante os seus anos de formação. Filha de um farmacêutico, Vítor Gaia Puoli (1895-1991), e de uma professora primária, Adelina Próspero Puoli (1896-1987), formada pela Escola Normal da praça da República, sua família mantinha estreitas relações com a Igreja

²⁴ Moradora de Descalvado, São Paulo, solteira, reside no mesmo casarão onde nasceu, contíguo ao local onde funcionava a farmácia de seu pai. Exerceu o magistério durante trinta e três anos, a maior parte do tempo na cidade de São Paulo, aposentando-se em 1983.

Católica. Seu pai era membro da irmandade do Santíssimo Sacramento, na paróquia de Descalvado, São Paulo. Sua tia paterna, Thereza dos Anjos Puoli (1899-1990), havia estudado com as irmãs sacramentinas do Colégio de São Carlos, interior paulista, e com as irmãs salesianas do Colégio Santa Ignez, em São Paulo, motivo pelo qual Maria Aparecida e sua irmã mais nova, Maria José, dirigiram-se para o mesmo Colégio Santa Ignez, em 1936, para completarem o curso primário e realizarem o ginásial. As duas instituições já foram aqui citadas. As duas irmãs eram alunas internas. Terminado o ginásio com as religiosas em 1940, Maria Aparecida foi matriculada no Colégio São Paulo, também na capital paulista, de propriedade do professor Armando Gomes de Araújo, conhecido de seu pai, onde realizou o Curso Normal. Nessa época, segundo ela, além das inúmeras atividades internas nas respectivas escolas, as alunas participavam de quermesses nos bairros, auxílio aos pobres, eventos de piedade popular, principalmente na Quaresma, e círculos de estudos de textos bíblicos. “Sempre com a coordenação de um padre ou de uma religiosa, a JEC era uma forma de manter a fé acesa entre os jovens”, afirmou.

No Colégio Santa Ignez, segundo Maria Aparecida, as alunas viviam em um rígido sistema disciplinar, porém com os métodos mais modernos de educação da época. “Mesmo nos momentos coletivos, como as refeições e os recreios, existiam os instantes de silêncio e o momento da conversa. As saídas do colégio, nos finais de semana e em dias especiais, eram condicionadas pelo bom comportamento. Como eu era um pouco traquina, muitas vezes tinha que ficar na escola, de castigo”. No curso ginásial, todas as professoras eram religiosas, enquanto no Curso Normal do mesmo colégio já existiam algumas professoras e professores leigos. Segundo Maria Aparecida, as religiosas partiam sempre de um conteúdo concreto, empírico, para a partir dele introduzir as concepções teóricas e os conhecimentos mais abstratos. O funcionamento e os horários do Colégio Santa Ignez seguiam, segundo a ex-aluna, o mesmo padrão da maioria das casas religiosas da época, com algumas particularidades:

06:00 horas – o levantar, seguido da Missa. Como o número de alunas era muito grande, uma parte tomava banho antes da missa e uma turma depois.

06:30 horas – missa.

07:00 horas – café.

08:00 horas – estudo nos salões, onde cada aluna tinha a sua mesa. No meio do período de estudos havia um pequeno intervalo.

12:00 horas – almoço, sempre precedido de uma oração ou de uma pequena palestra por uma das irmãs. Segundo Maria Aparecida, os momentos iniciais de absoluto silêncio eram quebrados por um “viva Jesus”, dado geralmente pela irmã superiora ou pela diretora, após o qual se conversava livremente.

12:30 horas – recreio.

13:30 horas – aulas.

17:30 horas – jantar.

18:30 horas – mais um período de estudos individuais.

20:30 horas – chá.

21:00 horas – recolhimento de todas e silêncio absoluto.

A introdução de muitos conteúdos novos, de caráter científico, sistematizado, na época em que Maria Aparecida realizou o curso ginásial no Santa Ignez, não eliminava uma série de comportamentos e hábitos de distinção e hierarquia dentro do colégio. Segundo o seu depoimento, essa realidade não era muito diversa do que ela presenciou e viveu no Grupo Escolar de Descalvado, durante os anos iniciais do curso primário, e mesmo depois, no Normal. Os padrões eram os mesmos, geralmente.

No Santa Ignez, nos meses dedicados à Maria, principalmente maio e setembro, ocorria uma cerimônia interessante: era montado um grande altar, no centro do salão, com quatro degraus ao todo e a imagem de Nossa Senhora ao alto. A cada semana, as alunas que se distinguiam nos estudos e no comportamento subiam um degrau, reconhecidas por todas as demais alunas da casa. Ao lado do altar era montado uma espécie de espinheiro, um emaranhado de galhos e folhas secas. As alunas que apresentavam desvios do comportamento considerado ideal, nessa mesma cerimônia, colocavam seu nome em um papelzinho e o espetavam no espinheiro. Eu mesma, várias vezes fiz isso.

A organização nos estudos, a ordem no material e principalmente o comportamento enalteciam ou depreciavam as alunas.

Nas escolas que não eram de irmãs, onde estudei, não ocorriam essas cerimônias, mas ocorriam outras que acabavam provocando o mesmo efeito: doação de livros para os melhores alunos, separação dos alunos por fileiras, de acordo com o rendimento, colocações de destaque nos desfiles cívicos, recolhimento dos melhores trabalhos e cadernos no final do ano. Tudo era muito parecido. As irmãs salesianas eram muito modernas para a época.

“Muito modernas”. A expressão de Maria Aparecida é muito intrigante e enigmática. A Escola Nova e os seus desdobramentos no Brasil produziram uma série de modificações nas escolas do Centro-Sul, principalmente se comparadas com a escola das primeiras letras do século XIX e mesmo com os Grupos Escolares e as Escolas Normais da Primeira República. Entretanto, essas alterações não modificaram o essencial: a escola brasileira, pública ou privada, laica ou confessional, continuou distante da maioria da população. Essa distância pode ser explicada tanto pela inexistência de uma política pública de alfabetização, fruto da realidade econômica e social da época, como pelas modificações apenas regionalizadas pelas quais a nação passava. O Centro-Sul do país, mais integrado à monopolização da economia mundial devido ao desenvolvimento industrial, passou por situações que provavelmente ocorreram em uma dosagem muito menor, se ocorreram, em regiões como o Nordeste e o Norte do país. Os pioneiros defendiam uma alfabetização de qualidade, em oposição aos interesses imediatistas da República Velha (Cunha, 1986). Isso significava que a alfabetização maciça e a socialização do conhecimento não eram uma prioridade para aquele momento. A afirmação de que as religiosas eram modernas também não demonstra, por sua vez, que elas eram signatárias absolutas das inovações dos escolanovistas. Entretanto, sem dúvida as freiras foram influenciadas ou pelo menos tinham conhecimento das discussões educacionais que campeavam pelas maiores cidades brasileiras, principalmente levando-se em consideração a posição da Igreja enquanto

instituição: negação da modernidade como um todo e, posteriormente, a dissecação do que lhe convinha ou não.

Maria Aparecida relatou um fato ilustrativo do cotidiano do Colégio Santa Iñez e da cultura escolar vigente. Como já relatado aqui, no primeiro capítulo, era muito comum os colégios religiosos possuírem alunas cujas famílias não apresentavam condições de pagar as despesas e, por isso, trabalhavam nas escolas em troca do estudo. Com as irmãs salesianas não era diferente. Algumas alunas internas, provenientes das obras sociais das irmãs ou mesmo das paróquias onde elas atuavam, trabalhavam o dia todo no colégio para estudarem a noite. “Elas possuíam um uniforme diferente do nosso; ajudavam principalmente na limpeza e nos momentos das refeições. Normalmente não havia muito contato, apesar de todas nós residirmos na mesma casa”. Maria Aparecida ainda acrescenta:

naquele tempo nós pensávamos diferente. Essa situação era considerada absolutamente normal, natural. Hoje a nossa mentalidade é outra. Todos são iguais, enquanto seres humanos. A distinção está na educação, na formação, e a educação, por sua vez, está fundamentada na condição econômica.

As palavras da entrevistada provocam duas ponderações. A realidade brasileira, com a industrialização e a urbanização, tornou-se mais cosmopolita e, como tal, pode ter se tornado mais tolerante. As grandes mudanças pelas quais a sociedade brasileira passou quebraram muito dos poderes regionais, das oligarquias encasteladas em valores agrários, profundamente excludentes e discriminatórios, e das concepções religiosas fatalistas e deterministas. Por outro lado, a distinção educacional citada tornou-se cada vez mais marcante, produzindo um contexto social que divulga as oportunidades, faz com que elas sejam amplamente conhecidas, principalmente através da mídia, mas ao mesmo tempo demarca rigidamente os que podem ou não ter acesso. “Naquele tempo, as distinções sociais eram consideradas normais, naturais, pré-determinadas. Hoje nós entendemos que elas são produzidas. Entretanto, nós também não podemos fazer muitas coisas contra elas”, afirma a ex-aluna.

Maria Aparecida Benine Puoli²⁵, prestes a completar setenta anos de idade, é cunhada de Maria Aparecida Próspero Gaia Puoli. Entre 1955 e 1957 cursou o Normal no Colégio Ave Maria, em Campinas, São Paulo, escola também já destacada aqui. Seu pai, Alfredo Benine (1911-1996), administrador de fazendas em Descalvado, tomou contato com o colégio através das irmãs franciscanas do Coração de Maria, proprietárias do mesmo, que possuíam um lar-escola em Descalvado. A mãe, Lina Marcatto Benine (1912-2003), cursou o primário, mas não o completou. Segundo Maria Aparecida, as franciscanas conseguiam equiparar a docilidade, a rigidez da disciplina e da ordem com os conteúdos mais modernos da Didática, da Sociologia e da Psicologia.

Minhas professoras, a maioria religiosas, eram bastante competentes, em sua maior parte formadas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Apesar de internas, tínhamos a possibilidade de sair do colégio, em dias e horários especiais, para participarmos de eventos culturais, cerimônias religiosas e mesmos outros tipos de atividade. Nos finais de semana, geralmente eu participava do Patronato São Francisco, local onde as irmãs possuíam uma obra de amparo e assistência para operárias e empregadas domésticas.

Para Maria Aparecida, o magistério requer doação e disciplina, “ainda mais nos dias de hoje”, pois ele não é uma profissão como outra qualquer. “O professor é um criador de condutas, de posturas, de comportamento, pois as gerações dependem dele, do seu empenho e dedicação. Como o professor hoje é menos valorizado que naquela época, as oportunidades criadas através da educação são menores”.

As duas Marias estudaram em colégios confessionais que vivenciavam, de uma forma ou de outra, as mudanças defendidas pelo escolanovismo. Ambas lecionaram na rede pública, como a maioria das suas contemporâneas. A categoria básica para os reformadores, fundamentados em Dewey, era o princípio da evolução: a sociedade sempre progride, desde que as condições mínimas sejam contempladas (Carbonell, 2003). A

²⁵ Moradora de Descalvado, São Paulo, trabalhou alguns anos como professora primária e, posteriormente, realizando o curso de Belas Artes em Ribeirão Preto, no mesmo Estado, lecionou Desenho e Educação Artística no curso ginásial, depois no I e no II Graus da rede pública estadual.

equalização das diferenças sociais seria garantida através de um processo crescente de escolarização. Entretanto, nos embates educacionais produzidos após o período Vargas o que estava em discussão era muito mais o financiamento da educação no país, o papel do Estado nesse financiamento e a liberdade que a iniciativa privada, confessional ou laica, teria nos empreendimentos escolares. Poucas mudanças significativas ocorreram, ao longo da II República, também conhecida como República Nova (1945-1964), no que se refere à definição dos objetivos da educação nacional e os mecanismos concretos de universalização da escolarização. O Brasil estava integrado de uma outra forma ao capitalismo internacional, bastante diversa em relação ao contexto da República Velha, porém a maioria da população ainda residia no campo, o que não possibilitou, em um primeiro momento, um movimento mais contundente pela expansão das oportunidades escolares. Depois de 1964, com o golpe militar e no auge da Guerra Fria, os interesses do Estado e do grande capital internacional em relação à educação mudaram significativamente, o que também pressupunha os interesses do empresariado nacional.

Quanto à Igreja Católica, novas orientações e diretrizes surgiram do Concílio Vaticano II (1962-1965) (Zagheni, 1999), alterações essas que refletiam outros movimentos anteriores de renovação do apostolado leigo e do movimento litúrgico como um todo. A Igreja Católica se reunia, mais uma vez, para avaliar o seu papel e a sua influência, definindo estratégias de atuação em um mundo com transformações econômicas e sociais cada vez mais rápidas. No Brasil, as modificações propostas pelo Concílio entraram com muita dificuldade (Almeida; Moura, 1977). A Igreja Católica no país estava dividida (Ventura, 1988; Moura, 2000). Dividida quanto ao posicionamento a ser tomado frente aos militares; dividida quanto ao seu papel em uma sociedade em rápida transformação; dividida quanto ao rumo que a sua vasta rede de ensino, na época, deveria tomar em termos pedagógicos e pastorais propriamente ditos. O que se presenciou, da década de 60 até os dias atuais, foi um afastamento dos padres e das religiosas dos colégios, algumas vezes por opção, muitas vezes pela concorrência frente ao caráter privatizante que o ensino no país tem assumido cada vez mais intensamente. Outras culturas escolares foram e são geradas no país, resultantes evidentemente de uma nova realidade econômica e de um novo contexto de relações sociais. Qual o papel que a religião, mais especificamente a religião católica, desempenhava e desempenha no

processo de conservação e transformação dessas culturas escolares? Quantitativamente, é uma influência muito pequena, sem dúvida. Em termos de perpetuação de modelos teóricos, ou paradigmas, como é usado atualmente, parece que a sua presença ainda é muito marcante, em que pese toda a contradição que isso representa.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NO MUNDO GLOBALIZADO - NOVAS INTERSECÇÕES ENTRE O SAGRADO E O PROFANO -

Nosso objetivo é traçar os esboços de uma nova ciência que seja intermediária entre o moderno laboratório de Psicologia e os problemas da Economia: a experimentação psicológica deve ser sistematicamente colocada a serviço do comércio e da indústria.

(Münsterberg, H. apud Braverman, 1987, 126).

O mundo capitalista transformou-se radicalmente nestas últimas décadas, particularmente nos dois últimos decênios do século XX. Estas mudanças, analisadas dialeticamente, não podem ser desvinculadas, por sua vez, de todas as alterações em processo desde o final do século XIX, quando os mecanismos de obtenção, conservação e reprodução do capital foram adquirindo novos contornos e estratégias. A realidade atual do chamado mundo globalizado é entendida por alguns como apenas uma nova etapa do processo iniciado com as Grandes Navegações, no início da Idade Moderna, e exacerbado com o imperialismo das últimas décadas do século XIX (Giannotti, 2003; Hardt, 2003). Para outros, sequer se trata de uma globalização no sentido largo, mas muito mais de um globalismo (Ianni, 1997), um mero reordenamento do grande capital, obviamente priorizando a diminuição dos custos da produção e o aumento da lucratividade. A necessidade de novos mercados produtores de matérias-primas e, paralelamente, o aumento do consumo acirrou ainda mais a concorrência entre as nações industriais, o que se por um lado gerou uma nova fase no desenvolvimento do capitalismo mundial, por outro elevou os níveis de miséria e pobreza a graus extremos. Na segunda metade do século XIX, mais especificamente a partir de 1870, não existia uma única região do mundo desconhecida, o que exigiu uma sofisticação das técnicas de aproveitamento da matéria-prima, uma remodelação das relações produtivas e uma elevação jamais vista da exploração da força de trabalho (Singer, 1997; Oliveira, 1997). O fordismo conseguiu, entre o final do século XIX e o final do XX, reorganizar a produção aliando a nova base técnica a um regime de trabalho extremamente disciplinado e coercitivo (Braverman, 1987).

Todos os fatos, apontados e analisados nos capítulos anteriores, ocorridos entre 1860 e 1918, modificaram substancialmente a concorrência econômica mundial, até então controlada pela Inglaterra, secundada pela França. A disputa neocolonial pela África e pelo sul da Ásia, a consolidação do Império Russo ao norte e a expansão territorial norte-americana em direção ao oeste, com o gradativo domínio e controle das economias latino-americanas, adicionaram mais alguns ingredientes nesse contexto explosivo. Enquanto o norte da África se rendia ao protetorado francês e a Inglaterra conquistava a maioria dos territórios subsaarianos, o capitalismo norte-americano avançava sobre a América Central e a bacia do Pacífico, o que necessariamente produziu em pouco tempo o confronto com os japoneses, interessados nessa última região. As contradições estavam por demais acirradas. Nos grandes centros industriais alemães, por exemplo, símbolos de uma nova eficiência produtiva no período em questão, as condições de vida da maioria eram degradantes. Em Berlim, 49% da população residia em domicílios com um único cômodo; em Dresden eram 55%, em Breslau¹ 62% e em Chemnitz 70% (Renault, 1987). Além do crescimento surpreendente dos ideais socialistas, nas próprias economias liberais centrais o Estado precisou negociar e entrar em um consenso com sindicatos e organizações operárias cada vez mais atuantes e combativas: entre 1891 e 1900 foram aprovadas, na Inglaterra, as primeiras leis de segurança nas fábricas; em 1895 foram estabelecidos limites de horas de trabalho para menores e mulheres; em 1900 foram concedidos maiores poderes para as associações de operários (ibid.). O Estado liberal, pelo menos em sua versão hegemônica e central, iniciava a sua lenta transição para a social democracia, uma forma um pouco mais elaborada de organização das relações produtivas.

O Brasil, no contexto de uma economia agrário-exportadora, monocultora, recém saída da escravidão, como já observado aqui, estava muito distante deste universo. Como economia periférica e dependente, as matérias-primas continuavam a se constituir nos principais itens de exportação nacional, com destaque absoluto para o café e, esporadicamente, para outros componentes, tais como o açúcar, o algodão e a borracha, dependendo das oscilações do mercado mundial e de alguns eventos esporádicos². Em

¹ Atualmente Wroclaw, pertencente ao território polonês.

² A Guerra da Secessão, nos Estados Unidos (1860-1865), prejudicou muito a produção e o comércio de algodão nesse país, o que provisoriamente garantiu ao produto brasileiro maior penetração no mercado europeu. Quanto ao açúcar, o atraso técnico da produção do Nordeste brasileiro sucumbiu definitivamente

1871, na fase final do II Reinado, o café respondia por 50% das receitas de exportação nacionais; em 1924 esse índice chegou aos 72,5% (Singer, 1997). As necessidades de transporte e comercialização dessa grande produção aumentaram significativamente as inversões de capital estrangeiro no país, inicialmente o britânico e, após a I Guerra Mundial (1914-1918), o norte-americano de forma crescente. Ferrovias, serviços urbanos de transporte, iluminação e saneamento básico, além de vultosas somas para a liquidação de dívidas e a sustentação do valor do café, eram garantidas através de empréstimos feitos no exterior. Foram dezessete, ao todo, no período imperial (1822-1889) e vinte e sete na I República (1889-1930). As novas necessidades das incipientes camadas médias urbanas em formação, entre elas a educação, tal como destacadas anteriormente, foram alimentadas em migalhas por essa aparente sensação de progresso (Sevcenko, 1990). As elites latifundiárias e as classes aburguesadas urbanas tinham os colégios confessionais católicos, desde a segunda metade do século XIX, enquanto as camadas médias e mesmo alguns estratos populares buscavam a rede pública como possibilidade de ascensão social.

Essa realidade, aparentemente até romântica, uma vez que alimentou as expectativas de uma melhoria gradual e ascendente do país, tal como apontavam várias teorias científicas da época, começou a mudar fundamentalmente após a II Guerra Mundial (1939-1945). As novas características do capitalismo mundial, desta vez capitaneado pelos Estados Unidos, a bipolarização geopolítica da Guerra Fria, as novas alianças e pactos criados internamente com a chamada Revolução de 1930 (Decca, 1986), com as conseqüentes dissidências dos estratos dominantes do Estado, e o início da industrialização em larga escala no país provocaram uma alteração profunda das relações produtivas nacionais. Pela primeira vez na história do país, a economia nacional apresentou e desenvolveu condições objetivas que permitiram flexibilizar os vários binômios da nossa evolução econômica: latifúndio/monocultura; relações de trabalho escravistas/relações de trabalho assalariadas; açúcar/café; café/borracha; café/cacau . . . Efetivamente ocorreu uma flexibilização, e não uma superação, porque até hoje o país apresenta uma amálgama de relações produtivas que aparentemente é difícil de compreender. O arcaico e o moderno convivem lado a lado. A tecnologia mais avançada e o persistente trabalho escravo, agora

quando da conquista norte-americana em Cuba e nas Filipinas, após a Guerra Hispano-Americana (1898). A extração de borracha brasileira, por sua vez, foi rapidamente superada com a plantação intensiva de seringais no sudeste asiático (Singer, 1997).

não mais oficial, porém oficioso, são paralelos. A moderna agroindústria da soja, dos cítricos e do açúcar e álcool desenvolveu-se convivendo com formas arcaicas de subsistência na região, em princípio, mais rica do país, o Centro-Sul. A “escravaria assalariada” (Moraes, 2002, 16) viceja ao lado da tecnologia. As cidades de arranha-céus portentosos e obras de engenharia modernistas estão a poucos metros das favelas e dos cortiços abandonados pelo poder público.

O Brasil, no passado, desenvolveu um fordismo de segunda classe, periférico, como periférico também foi o pós-fordismo, novo modelo de produção econômica que de certa forma condicionou o surgimento do neoliberalismo. Nessa nova etapa da economia capitalista a educação deveria adequar-se às exigências do mercado de trabalho, o que motivou no Brasil uma série de reformas, ainda em curso, nas quais, segundo o Banco Mundial, “uma educação funcional de baixo custo pode ajudar os pobres a participar de maneira mais efetiva no processo de desenvolvimento” (apud Nogueira, 1999, 159). Nesse contexto, a educação confessional perdeu muito espaço, tendo em vista a integração da realidade escolar, no Brasil, ao universo empresarial contemporâneo. Além disso, no atual universo brasileiro laicizado os valores religiosos estão presentes, porém não mais em sintonia com algumas instituições confessionais em especial. Paralelamente, a Igreja Católica também passou por algumas mudanças institucionais, o que colocou a atividade educacional em um plano bastante diverso ao que predominou entre o Concílio Vaticano I (1869-1870) e o Vaticano II (1962-1965). Entretanto, essas mudanças bastante significativas, no caso brasileiro, aparentemente não alteraram um aspecto essencial: as concepções e interpretações que os alunos, os professores e a população em geral tem de si mesmos, da escola e da sociedade em que estão inseridos.

Essas interpretações podem interferir, positiva ou negativamente, nas estratégias de ensino (Freitas², 2002). A escola, laica para a imensa maioria, contribuiu e continua contribuindo, na maioria das vezes, para que as pessoas assimilem suas condições materiais e seu suposto destino como algo natural ou de responsabilidade pessoal. Nesse sentido, os valores religiosos continuam presentes com muita intensidade, apesar da diversidade, justificando a realidade econômica e social tal como ela está posta. O laicismo e a separação oficial entre o Estado e a Igreja, com a conseqüente liberdade de credo religioso, aliados a uma gama de igrejas, grupos espiritualistas e movimentos esotéricos, em

crescimento meteórico no contexto urbano brasileiro, podem escamotear a consolidação de uma cultura conservadora, fundamentada em estereótipos e preconceitos antigos, renovados através de um discurso supostamente libertário ou até científico. Tal como se afirmava no século XVIII, os preconceitos são as idéias dos outros. As nossas idéias são sempre ciência, bom senso e objeto de interesse geral (Moraes, 2002). As possibilidades de superação das condições adversas de existência para a maioria da população, nesse contexto, estão muito comprometidas e reduzidas.

3.1 Capitalismo, Estado e escola no Brasil.

Se o trabalho de conhecer não cria valor, ele coordena, nas condições atuais de uma produção altamente sofisticada, a circulação dos valores criados (Giannotti, 2003, 12).

No pós-Segunda Guerra Mundial, uma parte dos países beligerantes vencedores desenvolveu um novo sistema de organização social, o chamado *welfare state*, o Estado de bem-estar social (Paulo Netto, 1993). A formação das áreas de influência pelos Estados Unidos e pela União Soviética, nos anos imediatos ao conflito, instituiu uma espécie de paz armada, uma nova *pax romana*, garantida através de um controle brutal sobre as economias dependentes e elevadíssimos investimentos na indústria bélica. A destruição provocada pelos longos anos de guerra na Europa Ocidental e no Japão, principalmente, exigiu uma reconstrução econômica rápida e precisa, objetivando tanto a neutralização da propaganda socialista em nações extremamente debilitadas econômica e socialmente, como também a abertura e o domínio completos destes mercados pelo e ao capital norte-americano. A elaboração de um sistema de benefícios sociais, no qual a educação, a saúde, a habitação, o transporte público e a segurança fossem de domínio da maioria, seria garantido não só pelo aumento da carga tributária sobre os respectivos cidadãos como também pelo aumento da exploração e controle sobre os países pobres, o chamado III Mundo na época (Braverman, 1987). O bem-estar dos cidadãos europeus ocidentais, japoneses e norte-americanos foi adquirido à custa da maior internacionalização do capital com a conseqüente subjugação, e

muitas vezes aniquilação, dos Estados periféricos e dependentes. Neste momento, até os anos 60 aproximadamente, a educação ainda não era, nos países subdesenvolvidos, um instrumento imprescindível para a reprodução desse grande capital. Nos próprios países do chamado I Mundo afloraram incontáveis manifestações contra a exploração exacerbada e a destruição descomunal dos traços culturais específicos das sociedades subdesenvolvidas: o movimento dos direitos humanos, o movimento estudantil, o movimento das minorias, a própria questão da emancipação feminina, a liberação sexual e outros. O grande capital monopolista, entretanto, com uma precisão cirúrgica, foi gradativamente extirpando destes movimentos as características efetivamente revolucionárias e, paulatinamente, deformando-os e moldando-os de acordo com os seus interesses. Neste aspecto, a ação da mídia televisiva foi fundamental, o que explica o atual poder dos grandes meios de comunicação social no mundo.

No Brasil, o modelo econômico agrário-exportador, predominante até então, foi gradativamente rompido através de uma postura reformista (Ianni, 1988), na qual uma parte dos detentores do grande capital privado nacional, aliados do Estado getulista (1930-1945; 1951-1954), optou por um modelo de desenvolvimento industrial de substituição das importações. De certa forma, essa nova opção econômica vinha sendo gerada, por uma pequena parcela de empresários, desde a I República, entretanto sem a participação e o suporte do Estado. Essa opção econômica foi beneficiada, de certa forma, pelas dificuldades comerciais criadas durante o período da II Guerra, durante a qual momentaneamente os países hegemônicos necessitaram da diversificação da economia de uma parte dos países periféricos. Após o término do conflito, as novas características do mundo bipolarizado permitiram que algumas nações desenvolvessem a industrialização, tendo em vista a explosão da produção de bens de consumo e a própria necessidade de expansão do grande capital internacional através das empresas multinacionais. Essas novas características, em pouco tempo, criaram um confronto com o nacionalismo de alguns desses Estados, uma vez que o modelo de substituição de importações produziu uma certa autonomia política e ideológica nos países dependentes industrializados, o que de forma alguma interessava aos Estados hegemônicos. Esse foi o grande confronto, no Brasil, na Argentina e no México, por exemplo, entre o Estado populista e a pressão pela internacionalização das respectivas economias.

O getulismo criou as bases políticas e ideológicas para a realização dos índices de poupança adequados à manutenção dos níveis de investimentos exigidos para acelerar a industrialização. O populismo do Estado getulista, dessa forma, estava assentado em uma forte intervenção estatal na economia, em um rígido controle das massas urbanas operárias e em uma legislação trabalhista que, ao mesmo tempo, regulamentava as novas relações capitalistas no país e contemplava muitos direitos básicos dos trabalhadores, contribuindo assim para a sua legitimidade popular (Ianni, 1988). O populismo brasileiro, a exemplo do que ocorreu em outras nações latino-americanas, foi sempre um movimento conservador, controlador, estruturado na crença que o Estado poderia desenvolver industrialmente a nação sem uma forte ingerência do capital internacional, apesar de não poder desligar-se dele. Isso também explica, em parte, o fato dessa opção econômica permitir que no Brasil coexistissem processos de produção rudimentares e a tecnologia avançada produzida pelas grandes empresas (Xavier, 1990). A monopolização excessiva do capitalismo mundial após a II Guerra entrou em choque com as tendências populistas do Estado brasileiro, mesmo porque uma parte da nossa elite econômica entendia que obteria mais vantagens através de um modelo econômico associado livremente ao grande capital estrangeiro. Esse confronto chegou aos seus momentos cruciais entre 1954, com a queda de Getúlio Vargas, e 1964, com o golpe militar que depôs um governo alinhado com o getulismo e o nacional-desenvolvimentismo (Cunha, 1989).

O populismo foi uma espécie de coronelismo urbano (Xavier, 1990), uma reedição melhorada e atualizada das formas de controle do Estado sobre a força de trabalho. Ele foi uma outra faceta do liberalismo brasileiro, que sempre estimulou e fundamentou as mudanças convenientes ao mesmo tempo em que invalidava as inconvenientes. Entretanto, é inegável que uma parte dos interesses das camadas trabalhadoras foram contemplados. Era a idéia do pacto social, aliás, sempre recorrente na história brasileira ao longo da segunda metade do século XX (Sandroni, 1986). Partia-se do princípio de que o conflito de classes existia, era latente, porém intermediado por um Estado forte, o que garantiria o bem-estar da maioria (Saviani, 1987). O modelo econômico associado-dependente, ao contrário, majoritário após 1964, acirrou ainda mais as contradições da economia nacional: aumento da concentração de renda, coexistência de realidades econômicas diversas, exclusão da maioria da população, inexistência de um mercado interno significativo. O

interior do país permanecia tão pobre e arcaico como antes, particularmente nas zonas rurais, enquanto nas cidades de grande e médio porte se fortalecia um operariado que, apesar de moderno em tese, mantinha muitas características dos antigos laços comunitários religiosos da sociedade agrária. Isso explica também, em parte, o grau relativamente baixo de politização das camadas urbanas nacionais no período. Após o afrouxamento temporário da submissão das economias periféricas ao capitalismo internacional, proporcionado pela II Guerra e os seus desdobramentos iniciais, a monopolização imperialista atingiu níveis jamais vistos, o que produziu o colapso do populismo. Era um modelo de Estado que não se adequava mais aos interesses majoritários. “Os vícios ‘estatistas’ – com seus corolários como inflação e endividamento – eram assimilados ao esquerdismo ideológico. . . em países em que ditaduras de direita governavam por décadas, ou desde quando a memória pode captar” (Moraes, 2002, 19).

A estrutura educacional brasileira, durante o período populista, manteve de uma forma geral as características do período anterior, com destaque para a exacerbação das contradições já existentes. A dubiedade de sistemas foi mantida. O primeiro período do governo Vargas (1930-1945) implementou regulamentações nos ensinos primário, secundário e normal, além da criação do ensino profissionalizante. A constituição do Estado Novo, em 1937, era explícita: o ensino profissionalizante destinava-se às camadas desfavorecidas, aos filhos dos operários (Xavier, 1990). A rede pública de ensino expandiu-se timidamente, paralelamente ao crescimento da rede privada. A Igreja Católica, em especial, era a maior mantenedora da rede privada de ensino até a década de 60 (Manoel, 1996). O debate em torno dos fins e dos objetivos da educação nacional, iniciado com a Assembléia Constituinte de 1946 e mantido latente até a aprovação da lei 4.024/61, em momento algum questionou a estrutura do sistema vigente. O conflito entre liberais e católicos era, nesse momento, uma briga por mercados (Buffa, 1979; Cury, 1986). “As mudanças funcionais far-se-iam dentro dos princípios do capitalismo, atingindo aspectos conjunturais do mesmo” (Cury, 1986). A lei 4.024/61, apesar dos treze anos de tramitação no Congresso Nacional, não produziu mudança substancial alguma no currículo ou no financiamento da educação em relação ao que existia anteriormente. Ao contrário, ela expressou uma conciliação, um consenso entre os interesses dos grupos em discussão, além de garantir a livre circulação dos alunos entre as redes pública e privada (Germano, 1994).

Os fins da educação nacional continuam os mesmos: a educação escolarizada é vista como meio de ascensão social.

Com a fixação dos militares no domínio e no controle do Estado, em 1964, finalmente uma parte dos detentores do grande capital nacional entendia que todas as limitações ao ingresso dos investimentos estrangeiros seriam abolidas. O planejamento econômico passou a ser um instrumento de legitimação do novo regime, entendido agora como uma técnica neutra, um instrumento de desenvolvimento, desde que racionalmente estruturado e implementado. A ação de planejamento gerou e produziu uma tecnocracia estatal no país, uma espécie de força produtiva complementar ao lado do capital, da força de trabalho, da tecnologia e da divisão do trabalho (Ianni, 1981). Esses tecnocratas, que modificaram a estrutura burocrática do Estado brasileiro, efetivamente executavam as tarefas, mas não possuíam poder de decisão. O Programa de Ação Econômica (1964-1966), posto em prática no primeiro governo militar, elegeu a estabilização financeira e o desenvolvimento das forças de mercado como as suas prioridades. O sucesso de tal política econômica, amplamente acompanhada e sustentada por técnicos norte-americanos, seria não só necessária para a livre circulação e reprodução do capital estrangeiro no país como também para o êxito da luta anticomunista em curso em toda a América Latina. A ênfase na realização de grandes obras de infra-estrutura criou, novamente, uma ilusão de progresso e desenvolvimento no país, utilizada pelo regime militar como propaganda em larga escala, o que efetivamente garantiu a vinda e a fixação de grandes multinacionais (Vieira, 1987). Enquanto ocorria uma grande centralização do capital nacional na agroindústria, notadamente no interior de São Paulo, na Zona da Mata açucareira e nas frentes pioneiras da Amazônia, o capital estrangeiro voltou-se em um primeiro momento para a atividade industrial. Os órgãos federais de planejamento e controle econômicos, nesse contexto, se multiplicavam com grande rapidez. Essas novas necessidades rapidamente produziram seus efeitos na educação.

Imediatamente o novo governo militar do país passou a realizar acordos de cooperação educacional com instituições norte-americanas. A USAID – United States Agency for International Development – enviou ao país conselheiros que por dois anos aqui estiveram assessorando e dialogando com a cúpula do Ministério da Educação e Cultura. Desses contatos surgiram os acordos MEC-USAID, em junho de 1966 (Goertzel, 1967). O

Estado brasileiro passou a aplicar a mentalidade empresarial e tecnocrata que desejava implantar e disseminar pelo país na estrutura educacional escolarizada. Como resultado dessa nova política pública em curso ocorreram a reforma universitária, através da Lei 5.540/68 e do Decreto 464/69, e a reforma da educação básica, através da lei 5.692, de 1971 (Vieira, 1987). O Ensino Superior no país passou a ser organizado em departamentos, quebrando assim a autonomia administrativa das unidades congregadas de uma instituição: cada departamento poderia oferecer um determinado número de disciplinas e créditos para vários cursos distintos, o que contribuiu para descaracterizar as posturas políticas do professorado enquanto grupo coletivo específico de uma faculdade ou instituto. Essa prática já estava em curso desde 1966, sendo sacramentada pela reforma universitária de 1968. O Ensino Superior, dessa forma, era integrado ao tecnicismo que se desejava implantar na economia brasileira. Além da departamentalização dos cursos e faculdades, os alunos passaram a realizar a matrícula por disciplina, não mais pelo curso integral, fechado, e no regime de créditos, o que de certo modo flexibilizava a formação básica (Saviani, 1987). Além da racionalização administrativa, segundo os militares, e da diminuição dos investimentos que essas medidas proporcionariam, as grandes manifestações estudantis de 1968 foram interpretadas pelo Estado como uma ideologização esquerdista do Ensino Superior no país, o que deveria necessariamente ser extirpado (Ventura, 1988). Era necessário separar para controlar, o que exigiu um reordenamento administrativo de todo o aparato dos cursos superiores no país (Chauí, 1980). Ocorreu assim uma separação radical entre os estratos que dirigiam e aqueles que executavam.

Enquanto o Ensino Superior passava por alterações profundas, a educação básica era relegada a um segundo plano. Os conteúdos físico-matemáticos, das chamadas ciências exatas, passaram a ser destacados como instrumentos concretos de acesso ao conhecimento científico, em uma reedição renovada do discurso positivista da segunda metade do século XIX. O Brasil era visto como uma nação atrasada porque, desde o período colonial, as humanidades constituíam-se no centro do nosso projeto educativo. Predominava uma educação livresca, erudita e sem conexão com a realidade objetiva. A educação passou a ser encarada, novamente, como uma possibilidade concreta de ascensão social, um instrumento efetivo de melhoria a todos os cidadãos que desejassem buscar um futuro promissor. Buscou-se, em tese, uma alteração radical: de um ensino academicista, sem dúvida alguma

erudito e livresco, para um ensino profissionalizante, técnico, pragmático, que preparasse o futuro cidadão para o progresso através do exercício de um ofício específico (Vieira, 1987). No entanto, a Lei 5.692, promulgada em 11/08/1971, em momento algum tratou dos objetivos gerais da educação (Saviani, 1987). Praticamente esses objetivos são os mesmos da Lei 4.024/61. Foi implantada no Brasil uma profissionalização difusa, mais definida nos objetivos proclamados do que efetivamente nos objetivos reais. Escolas secundárias, por exemplo, que durante décadas preparavam os alunos para o ingresso no curso superior através de uma cultura geral, passaram a ter que desenvolver atividades que despertassem nos alunos interesses profissionais precoces. O discurso tecnicista camuflava objetivos não declarados. Efetivamente o governo militar no Brasil priorizou o Ensino Superior, enquanto a educação básica, a partir da Lei 5.692 organizada em Primeiro e Segundo Graus, passou a receber cada vez menos investimentos (Cunha, 1995).

Enquanto o número de estudantes universitários no país saltou de trezentos e quarenta e dois mil, oitocentos e oitenta e seis (342.886), em 1969, para novecentos e cinqüenta e um mil, duzentos e sessenta e quatro (951.264) em 1975, os avanços na educação fundamental foram insignificantes. Em 1964, 95,25% dos estudantes brasileiros freqüentavam o nível equivalente ao do I Grau, enquanto apenas 3,58% estavam no II Grau. Em 1975, o I Grau comportava 87,78% do total da educação básica, em contrapartida aos míseros 8,04% do II Grau (Vieira, 1987). Toda a política social brasileira desde 1964 reduziu-se a uma série de decisões setoriais, fragmentadas, com a diminuição gradativa dos investimentos e a transferência da prestação de serviços por parte do poder público para o setor privado. “A Nova Direita (. . .) retoma a ofensiva ‘desemancipadora’ dos velhos liberais do século XIX, na sua luta contra a entrada das massas na vida política, por intermédio dos sindicatos, dos partidos ou do sufrágio” (Moraes, 2002, 19). Essa política, em um curto espaço de tempo, desmobilizou fortemente os estratos mais carentes da sociedade. Os investimentos públicos diminuiriam drasticamente. No setor da habitação, por exemplo, “entre os anos de 1967 e 1974, os programas de habitação popular caíram de 66,5% para 18,6%, em termos de unidades construídas” (Vieira, 1987, p. 224-225). O Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) priorizou os orçamentos para a formação de capital, condicionando a política salarial às exigências de combate ao processo inflacionário e, principalmente, ao desenvolvimento estrutural do país (Ianni,

1981). Os discursos voltados para o setor educacional passaram a enfatizar a educação cada vez mais como uma responsabilidade de toda a sociedade, e não mais uma prioridade do Estado, discurso esse que continuou a se disseminar e se instaurou definitivamente na chamada Nova República, iniciada com a saída dos militares em 1985 (Cunha, 1995). É uma mentalidade privatista, cada vez mais excludente e discriminatória.

A ênfase na responsabilidade de toda a sociedade na educação, sem dúvida alguma, é um fato constitutivo da sociedade civil organizada, desde que o Estado não se exima das suas prerrogativas.

O que torna os chamados serviços públicos não-privativos distintos dos privativos é a circunstância de os primeiros poderem ser prestados pelo setor privado independentemente de concessão ou permissão, ao passo que os últimos apenas poderão ser prestados, pelo setor privado, sob um desses regimes (Grau, 2004, 3).

Mesmo quando um serviço é prestado pela iniciativa privada, há uma dimensão pública no mesmo. “O ensino não se o pode tomar como objeto de mercancia. O Estado é responsável pela sua prestação à sociedade” (ibid.). A Constituição de 1988, em seu artigo 209, afirma que a educação pode ser exercida pela iniciativa privada, desde que duas condições sejam atendidas: o cumprimento das normas da educação nacional e a autorização e a avaliação de qualidade pelo poder público. Entretanto, a interpretação que se faz do preceito constitucional, muitas vezes, de acordo com interesses corporativos de grupos específicos, altera drasticamente o seu sentido. Nos anos 80 as organizações representativas do professorado iniciaram um processo de superação do tecnicismo até então dominante na educação brasileira, o que, entretanto, não conseguiu impedir a propagação e remodelação dessa tendência no Ensino Superior e, posteriormente, na educação básica (Freitas1, 2002). Essas iniciativas foram interpretadas, por parte do empresariado, como uma luta em defesa de interesses corporativos: burocratismo, desprezo pelos resultados, tratamento despótico e auto-suficiente diante do cidadão comum, busca incessante de mais poder e resistência diante da cobrança de desempenho (Moraes, 2002).

Em 1988 as instituições privadas de Ensino Superior possuíam 319.000 alunos, enquanto as universidades federais 305.000 matriculados (Cunha, 1995). Desta época até os dias atuais, o número de universitários cresceu nas instituições privadas, como se observa na tabela abaixo:

TABELA 5
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – GRADUAÇÃO

ANO	TOTAL	PÚBLICO	%	PRIVADO	%
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
1996	1.868.529	735.427	39,4	1.133.102	60,6
1997	1.945.615	759.182	39,0	1.186.433	61,0
1998	2.125.958	804.729	37,9	1.321.229	62,1

(Moura, 2000, 206).

Quanto à Igreja Católica e a sua participação no processo de crescimento das instituições privadas de ensino, dois fatos são observados. Entre 1996 e 1999, em todo o país, cento e trinta escolas católicas, na educação básica, foram fechadas ou passaram a ser administradas e/ou mantidas por convênios com prefeituras, governos estaduais, governo federal ou iniciativa privada (Moura, 2000). No mesmo período, o número de matrículas nas escolas católicas do mesmo nível diminuiu 18,6%. Por outro lado, o número de instituições católicas de ensino superior não parou de crescer. São quarenta e seis instituições filiadas à ABESC – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – e outras dezesseis que não estão conveniadas (ibid.). A Igreja Católica, assim como outras denominações cristãs, acompanhou a expansão geral do Ensino Superior privado em todo o país, ao mesmo tempo em que diminuiu a sua participação na educação básica. Não existe contradição alguma nesse fato. Mesmo no auge do processo de romanização, quando a educação escolarizada era um dos pilares do novo modelo de expansão da instituição, a precedência sempre foi o ensino secundário, propedêutico ao superior. Poucas escolas alfabetizavam de fato, a não ser, como já visto, quando a instituição não era apenas uma escola, mas também um órgão de caridade e assistência social.

Na América Latina em especial, a abertura proporcionada pelas mudanças de atuação emanadas do Concílio Vaticano II criou condições para que uma parte do episcopado se lançasse em uma nova cruzada de cristianização. A declaração conciliar *Gravissimum educationis*, promulgada em 28 de outubro de 1965, versava especificamente sobre a educação cristã. Posteriormente, em 1968, na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellín, na Colômbia, e em 1978, na III Conferência Geral, em Puebla, no México, ocorreram tentativas de aplicação das diretrizes do Concílio à realidade do continente. Os documentos oficiais dos dois encontros repudiavam o chamado esquema simplista que reduzia a alternativa de superação da pobreza, para a América Latina, ao sistema liberal capitalista ou à tentação do marxismo (Zagheni, 1999; Moura, 2000). Uma parte do baixo clero e um número ainda menor de representantes do episcopado, apesar das diretrizes romanas e das conferências episcopais, passaram a realizar uma leitura marxista da vivência cristã no mundo pobre, o que sempre foi visto com muitas reservas pelo Vaticano. Nessa perspectiva, segundo Azzi, “diversas congregações religiosas, sobretudo femininas, fecharam alguns de seus colégios de classe média a fim de liberar seus membros para um trabalho de inserção nas camadas populares” (apud Moura, 2000, 155). Novamente as religiosas, tal como a italiana Ângela de Mérici, no século XVI, tentavam se lançar em um novo projeto de divulgação da mensagem religiosa no meio dos estratos mais pobres. Muitas congregações, nesse momento, lançaram mão do hábito religioso e de uma série de prerrogativas para atuarem em movimentos populares e, inclusive, residirem em bairros de extrema pobreza nas grandes cidades brasileiras.

O pontificado de Paulo VI (1963-1978) foi marcado por um período de distensão, de relativo diálogo com o mundo moderno. As conferências episcopais nacionais e continentais passaram a acumular funções deliberativas, o que de certa forma atenuou o rígido controle exercido pelos órgãos romanos, a temida Cúria. Apesar da leitura marxista da realidade, realizada principalmente por uma parte do clero no México, Brasil, Peru, Colômbia, El Salvador e Nicarágua, não houve uma repressão explícita por parte do Vaticano nesse momento. Os embates teóricos eram realizados, sobretudo, em nível nacional, opondo religiosos que interpretavam os textos do Concílio Vaticano II de formas variadas. No Brasil, a criação da CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil -, em 1952, permitiu que a parte do episcopado mais afinada com os movimentos populares

possuísse um canal de comunicação e ao mesmo tempo de mediação com a sociedade civil (Moura, 2000). Entre os órgãos de coordenação e intervenção da CNBB nos movimentos sociais é de se ressaltar o Conselho de Pastoral e a Comissão Pastoral da Terra, ligados respectivamente aos sindicatos de operários e aos organismos populares de reforma agrária na época. Em certas jurisdições eclesiais, alguns órgãos locais defenderam presos políticos e auxiliaram na segurança de dissidentes, como ocorreu com a Comissão de Justiça e Paz da arquidiocese de São Paulo. Muitos religiosos foram perseguidos, deportados e mortos pelo regime militar (Libânio, 1983). Entre o alto clero, é de se destacar em especial a atuação de D. Hélder Câmara (1909-1999), arcebispo de Olinda e Recife, em Pernambuco, entre 1964 e 1985, e do cardeal arcebispo de São Paulo, D. Paulo Evaristo Arns, que esteve à frente da arquidiocese paulistana entre 1970 e 1998.

Com a ascensão do polonês João Paulo II, em 1978, o contexto alterou-se significativamente. O fortalecimento novamente dos órgãos romanos, as constantes intervenções nas conferências episcopais nacionais e o remanejamento de prelados de grande influência delimitaram uma guinada institucional: a Igreja Católica se concebia como uma sociedade que deveria mostrar o verdadeiro caminho para a humanidade, dispersa em meio a teorias materialistas e individualistas, tanto de direita como de esquerda. Não que essa mentalidade estivesse ausente nos pontificados anteriores ou mesmo nos documentos conciliares. A Igreja Católica se auto-concebia como um corpo místico – *Mystici corporis* – em comunhão plena, modelo de virtudes e valores universais, depositária de toda a herança humanista do Ocidente. “O tema da Igreja como sociedade perfeita não significa que a Igreja não tem defeitos, e sim que a Igreja tem tudo aquilo de que necessita para realizar o próprio fim” (Zaghenni, 1999, 79). Entretanto, existia anteriormente um pequeno espaço de atuação e diálogo para os religiosos e líderes leigos que desejassem imiscuírem-se no universo das lutas populares. Gradativamente esse espaço foi sendo afunilado. A começar pela orientação pedagógica dos seminários e dos centros teológicos, rapidamente os movimentos por melhores moradias urbanas e pela terra foram preteridos em relação à grupos de contemplação espiritual e atuação litúrgica, afastando ainda mais a vivência religiosa das condições objetivas de existência. Um viés de classe média, aquela que com o trabalho árduo garante o sustento digno do dia a dia segundo o liberalismo, passou a permear o universo católico com maior intensidade. Em pouco tempo,

apesar de toda a resistência, os movimentos populares arrefeceram, os expoentes da chamada *Teologia da Libertação* foram punidos, transferidos ou simplesmente execrados, o movimento ecumênico perdeu força e uma boa parte do clero e das religiosas foi se afastando dos movimentos sociais.

A Igreja Católica delimitava novamente o seu campo de atuação: a sua função primordial, segundo essa interpretação, era levar os seres humanos à salvação em um mundo carente de valores. A crise de identidade do homem contemporâneo seria sanada com a adesão livre e consciente ao cristianismo, o relicário da dignidade, da transcendência e da especificidade da condição humana. O apego exagerado ao material, estimulado pela sociedade de consumo e pelo individualismo, era tão malévolos, nessa interpretação, quanto a crença nas transformações sociais através dos movimentos de contestação à ordem social vigente. A educação católica, nessa perspectiva, deveria levar o ser humano a conhecer e vivenciar a verdade, verdade essa que o catolicismo se arvora em único e absoluto detentor. Os canais de diálogo com as organizações civis foram muito reduzidos, em muitos casos aniquilados. Os quadros do episcopado brasileiro, em menos de vinte anos, mudaram radicalmente. Prelados mais afinados com a liturgia e os estudos teológicos passaram a ocupar as sedes mais importantes, enquanto que os antigos expoentes de uma Igreja mais popular aposentaram-se ou, antes disso, foram transferidos para dioceses e cargos de menor influência política e visibilidade social.

3.2 Neoliberalismo e educação.

Durante várias décadas (. . .) nossa ordem moral tem estado num processo de erosão. Um número cada vez maior de pessoas parece se tornar anarquistas morais; parece estar perdendo um senso de respeito mútuo uns pelos outros, juntamente com qualquer propensão a comportar-se segundo regras e códigos de conduta generalizáveis.

James Buchanan, ganhador do Nobel de Economia em 1986.

(apud Moraes, 2002, 16).

Ao despontar dos anos 80, o contexto capitalista latino-americano era por demais caótico, acirrando contradições ao extremo. Ocorreu a falência econômica absoluta dos governos militares na América Latina, posteriormente a uma suposta fase de crescimento da oferta de emprego e produtos entre o final dos anos 60 e o início dos 70. O auxílio técnico norte-americano durante os governos ditatoriais não ajudou em muita coisa nesse sentido, aliás, como eram mesmo os objetivos desse “auxílio”. Na África e na Ásia, por outro lado, o processo de descolonização, concluído praticamente na década de 70, colocou as jovens nações emancipadas em um dilema cruel: se por um lado ocorreu a resistência ao domínio imperialista norte-americano ou soviético, por outro o alinhamento com uma das grandes potências hegemônicas aniquilou qualquer possibilidade de desenvolvimento. No primeiro caso o desfecho mais comum foi a eclosão de violentas guerras civis, algumas presentes até os dias atuais; no segundo, a pobreza e a miséria garantidas pela exploração secular fomentaram guerras de caráter étnico, tribal, alimentando conflitos antigos e estimulando outros, muitas vezes com o incentivo das nações centrais, antigas metrópoles (Hobsbawm, 1995). Mas o problema não estava apenas no mundo pobre. O esgotamento dos recursos naturais era notório em todo o mundo. Por outro lado, o crescimento econômico japonês começou a ameaçar o domínio norte-americano. Em razão da precariedade de matérias-primas e recursos naturais do arquipélago asiático, o seu modelo de desenvolvimento estruturou-se, desde o final da II Guerra, em investimentos maciços em pesquisa, aumento da escolarização da população e, acima de tudo, em um regime de utilização e exploração brutais da força de trabalho. Eficiência, versatilidade, liderança, flexibilidade das funções eram as características que se esperavam de um cidadão abnegado

e patriótico (Frigotto, 1995). Entretanto, a crise econômica mundial de 1973, iniciada com a elevação brutal do valor dos combustíveis fósseis, atingiu indistintamente os países pobres e aquelas nações com elevadíssimos índices de escolarização.

Na Europa Ocidental, a necessidade de enxugamento dos custos e a remodelação e modernização do parque industrial, frente ao domínio norte-americano e ao crescimento japonês, provocaram a reestruturação do *welfare state* e a sua rápida superação. “Os custos crescentes (e tendencialmente insuportáveis) das políticas sociais e seu impacto sobre os fundos públicos (inflação, endividamento) (. . .)” (Moraes, 2002, 15) eram apregoados como premissas inquestionáveis para a mudança. Governos conservadores, como o da primeira-ministra britânica Margaret Thatcher (1979-1991), iniciaram projetos ousados de privatização de parte dos serviços públicos, diminuição do número de servidores e quebra de monopólios estatais. A resistência de uma parte significativa da população britânica não foi suficiente para boicotar e impedir a implementação desses projetos. A derrocada do bloco soviético, simultaneamente, e todos os problemas dele advindos no Leste Europeu proporcionaram duas situações novas: a intervenção militar dos países europeus ricos em guerras civis em seus calcanhars³ e, paralelamente, as possibilidades de investimentos em territórios que há quase meio século não eram integradas ao universo do capital monopolista. Grandes reformas são implementadas em todo o mundo capitalista central. Nos Estados Unidos, o governo Reagan (1980-1988) inicia uma nova cruzada pelo monopolismo mundial, travestida de um discurso religioso, messiânico, uma espécie de reedição do *Destino Manifesto* do final do século XIX. Era como se a civilização liberal norte-americana tivesse o dever de salvar o mundo. Aliás, discurso esse semelhante ao do atual presidente norte-americano, reeleito recentemente. Talvez isso tenha sido necessário em razão do desaparecimento do grande inimigo, a União Soviética, em 1985. Era imprescindível uma nova justificativa para o imperialismo ianque. A superioridade técnica e cultural dos Estados Unidos era uma garantia de progresso para todos. Esse discurso tornou-se particularmente recorrente com a radicalização dos movimentos emancipacionistas árabes no Oriente Médio, ainda na década de 80, uma ameaça concreta

³ Destaque para os conflitos étnicos no sudeste europeu, países balcânicos, que provocaram migrações em massa de populações empobrecidas para a Itália, Áustria e Alemanha.

para a hegemonia norte-americana em razão da dependência mundial em relação ao petróleo local.

O universo capitalista necessitou de novas articulações para continuar a reproduzir o capital. Mudaram as configurações de classe, mas não as classes e os seus interesses específicos (Ianni, 1988). Surgiu assim o neoliberalismo, o Estado-mínimo e a questão da qualidade total na educação. A necessidade era enxugar ao máximo os custos, através de novas tecnologias produtivas e da diminuição na criação de novos postos de trabalho, aumentando assim a lucratividade. Trabalho em equipe, racionalização da produção, investimentos em capital humano, qualificação da mão-de-obra e educação para todos passaram a ser as palavras-chave do novo sistema produtivo. O discurso da produtividade e da necessidade de qualificação constante e permanente do trabalhador camuflou, eficazmente, a busca de uma nova força de trabalho, mais afinada com a evolução material em curso no final do século XX. O conceito de qualidade total está completamente voltado para a criação de condições que permitam ao trabalhador contribuir ao máximo com a acumulação do capital, mascarando, na prática, a negação do trabalhador (Frigotto, 1995). O Estado-mínimo, aquele que supostamente garantiria o estado de direito para todos, indistintamente, teria como único papel, nessa estrutura, criar condições que permitiriam o pleno desenvolvimento das forças de mercado. “O imperativo que o discurso neoliberal instituiu, deslocando o eixo da lógica do Estado para a lógica do mercado, sustenta as teses de um Estado mínimo e coloca a própria sociedade civil mergulhada na concorrência do poder econômico” (Sanfelice, 2003, 165). As sucessivas crises do modo de produção capitalista no século XX obrigaram esse Estado, cujo principal objetivo é a preservação e reprodução do capital, a dialogar e a entrar em um novo consenso com as forças sociais organizadas. Nesse novo consenso, a exclusão deve ser lapidada, melhorada, reinterpretada; é a exclusão branda (Freitas, 2002). Talvez o Estado neoliberal seja o exemplo mais cristalino dessa evolução contínua da legitimação.

A complexidade das novas relações de produção proporcionou o fato do Estado entrar em um novo diálogo com as forças sociais, criando a ilusão de que um cidadão bem formado é um ser humano independente, senhor do seu destino e criador das suas condições de existência. Efetivamente ocorreu uma falsificação do consenso, um simulacro de diálogo. Ainda nos anos 80 toda uma teoria econômica produzida nos Estados Unidos

procurou criar um aporte gnosiológico para tal interpretação, conhecida como Teoria do Capital Humano (Braverman, 1987). Um trabalhador qualificado teria condições de dialogar melhor com o capital. Começa a ser formulada uma epistemologia da prática, desvinculando lentamente a formação acadêmica e científica da realidade pedagogia cotidiana da sala de aula (Freitas1, 2002). No plano institucional, ocorreu uma excessiva centralização das decisões nos governos centrais e um escasso envolvimento das outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica (Bonamino; Martinez, 2002). Alguns anos depois, o chamado Consenso de Washington, verdadeira cartilha do neoliberalismo, alinhou a solução da crise educacional mundial à necessidade de aplicação da lógica do mercado e da empresa nas instituições escolares (Gentili, 1998). A escola deveria estar assim preparada para formar um cidadão de acordo com o que o mercado precisa. Em última análise, a educação passou a ser também uma mercadoria, uma mercadoria, aliás, altamente reciclável. Ela consome e produz sempre o que é mais atual. O discurso da qualificação permanente está fundamentado muito mais no consumo de práticas, serviços e posturas necessárias para a ampliação da produção do que efetivamente na democratização das condições de acesso ao conhecimento sistematizado. As novas tecnologias de informação e de comunicação são fundamentos da nova realidade econômica (Castanho, 2003). Entretanto, o excesso de informações veiculado por essa nova mídia compele a sociedade a consumi-las de uma maneira acrítica, não seletiva, gerando quase uma homogeneidade cultural do senso comum. O mundo globalizado modelou a instituição escolar de acordo com essas premissas.

Nos países pobres de economia altamente industrializada, como o Brasil, parecia nessa perspectiva que o único problema era alinhar o mercado nacional aos novos ditames da economia mundial. A grande crise da dívida externa, em 1982, forçou o país a renegociar os seus grandes débitos com os credores internacionais, o que só tornou-se possível através de um alinhamento com a nova política adotada pelo Fundo Monetário Internacional. A Nova República brasileira desejou, a princípio, marcar a sua especificidade através da efetivação dos anseios de modernização de uma parte do empresariado nacional e mesmo das camadas médias. As contradições internas do novo governo, entretanto, eram muito fortes: apenas 15% de todas as autoridades federais, no governo José Sarney (1985-1990), não estavam presentes nos últimos governos militares (Sader, 1986). O governo

Sarney desejava constituir-se em um Estado mais representativo, porém sem mudanças bruscas e arriscadas. A sua heterogeneidade, entretanto, era muito acentuada: o fracasso das políticas de contenção da inflação e de administração da dívida interna e externa acabou por criar um grande vácuo de poder, particularmente no último ano e meio de governo. Enquanto isso, as elites preparavam os seus quadros para a eleição de 1989, a primeira eleição presidencial direta, popular, em vinte e nove anos. O governo Collor de Melo (1990-1992), apesar do seu término antecipado, não atrapalhou o alinhamento do país com as novas políticas educacionais mundiais.

Em 1990 realizou-se em Jontein, na Tailândia, uma grande conferência mundial, liderada pela Organização das Nações Unidas, cujo principal objetivo era definir uma política educacional global, em especial direcionada para os países pobres. No Brasil, das diretrizes dessa Conferência surgiu o Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003, uma proposta de aumento da escolarização da população a um custo mais baixo. Qualidade, eficiência, equidade e parceria são novos conceitos que o professorado começava a ouvir e tomar contato em demasia. Surgem nessa época inúmeras entidades que congregam os diferentes dirigentes educacionais no país. Podem ser destacadas a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – e o CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação. A aparente descentralização escamoteia um processo de uniformização doutrinária. Em 1994 o Estado de Minas Gerais iniciou um projeto de modernização da educação básica, projeto esse financiado pelo Banco Mundial (Nogueira, 1999). O recebimento das parcelas do financiamento era condicionado à correta aplicação das metas e objetivos traçados nos centros hegemônicos dessa nova política educacional, além obviamente da aferição posterior dos resultados obtidos. Entre 1995 e 1996 foi a vez do Estado de São Paulo implementar a reorganização do seu ensino público. As escolas paulistas foram reestruturadas, reagrupadas, e o currículo reorganizado. As aulas passaram a ter uma duração maior, de cinquenta minutos para sessenta, o que representou uma diminuição de seis para cinco horas/aula por período. Conseqüentemente, ocorreu uma redução do número de professores. Milhares ficaram sem emprego. São os “remédios amargos” (Moraes, 2002, 17), extremamente indesejáveis, porém necessários, segundo a lógica neoliberal. Entre outras coisas, o avanço técnico e a informatização da rede nacional de ensino passaram a ser vistas como a solução ideal para todas as mazelas do país nessa

área, como se a modernização tecnológica fosse uma garantia inquestionável de avanços sociais (Frigotto, 1993). A educação à distância, os cursos de graduação mais curtos e a capacitação em serviço passaram a ser conceitos educacionais mais destacados e divulgados.

A educação para a qualidade tornou-se o conceito do momento. O mercado e a obediência as suas leis são consideradas garantias de progresso: só assim seria possível, segundo esse discurso, gerar mais riqueza e justiça social. Efetivamente estava em curso uma higienização da democracia (Gentili, 1998). O que interessava eram os resultados. O universo da democracia representativa, “alegradamente volúvel, incerto e destemperado” (Moraes, 2002, 19), foi atacado violentamente, como a acentuar a precedência e superioridade da razão privada sobre as deliberações coletivas. A educação passa a ser regida pelas leis de mercado: a escola é uma empresa, e como tal deve ser produtiva. Em outras palavras, ela deve preparar o aluno para se tornar um cidadão consciente, atuante e produtivo, independente e autônomo em relação às instituições, principalmente em relação ao Estado. A educação passa a apresentar um reducionismo em seus objetivos e fins: a educação para a cidadania substitui a formação integral (Freitas¹, 2002). É um discurso empolgante, para muitos, justificando a redução de custos, a racionalização produtiva do processo pedagógico e, muito mais que isso, a privatização ascendente das estrutura educacional brasileira. O aluno deve ser preparado para a vida, segundo essa lógica, escamoteando a sua preparação cada vez mais rápida para o ingresso, cada vez mais precoce, no mercado de trabalho, um mercado que exige muito. Há uma ênfase, fundamentada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, nos oito anos do Ensino Fundamental, obrigatórios e garantidos a todos, enquanto o Ensino Médio e a Educação Superior são paulatinamente privatizadas. O país assiste a um revigoramento e a uma atualização do que sempre perdurou na nação: a escola para poucos, altamente excludente e discriminatória.

Em última análise, as políticas públicas voltadas para a educação, alinhadas com os interesses dos centros hegemônicos do capitalismo atual, estão exacerbando o antigo com certos ares de suposta renovação (Castanho, 2003). Quanto aos professores, a ênfase não está mais na formação inicial, na formação de um referencial científico de análise e intervenção na realidade, mas sim na capacitação em serviço, contínua, o que diminui ainda

mais a necessidade de investimentos estatais no Ensino Superior. A promulgação dos Referenciais Curriculares para Formação de Professores, em 1999, do Parecer n. 115/99 e das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, em 2001, criou uma dicotomia entre a formação dos professores do ensino fundamental e os pedagogos, os chamados gerentes do sistema. São criados os IES – Institutos de Estudos Superiores – nos quais os parâmetros formativos são a flexibilidade, a agilidade na formação, baixos custos e o caráter técnico-profissionalizante (Freitas1, 2002). Os pedagogos, enquanto especialistas, muitas vezes “capatazes da educação” (Freitas1, 2002, 147), tal como os executivos de uma grande empresa, são os responsáveis pelo bom andamento do negócio. Avaliações contínuas de desempenho do professorado marcam a extrema dependência da escola em relação a instrumentos alheios ao seu cotidiano (Freitas2, 2002). Os elevados níveis de repetência e evasão, apontados durante toda a década de 90 como o maior problema da educação brasileira, foram eliminados, como em um passe de mágica, pelo sistema de ciclos, nos quais o aluno avança na escolarização independentemente do seu desenvolvimento intelectual. A exclusão objetiva foi apenas substituída pela exclusão subjetiva (Freitas2, 2002).

Em pouco mais de uma década a educação escolarizada no país está completamente mudada. O Estado, tal como um gerente, reserva-se o direito de avaliar a qualidade dos resultados, priorizando o produto final, e não o processo como um todo (Castanho, 2003). O cidadão comum tornou-se neoliberal sem o saber, sem entender muito bem o que isso significa. O professorado, tal como missionário do neoliberalismo, defende em boa parte as novas regras e os novos objetivos da educação, apesar de, vez ou outra, sentir-se abandonado, abatido, desiludido. Há uma consciência sobre a ineficácia, em termos de universalização do conhecimento, dos ditames educacionais neoliberais; entretanto, a aparente falta de alternativas produz um efeito perverso. É muito comum os profissionais da educação afirmarem que “o sistema atual não é bom, mas se seguissemos o antigo, provavelmente estaríamos muito pior”. Também há uma outra fala recorrente: “com o atual nível de informação e a rapidez da produção do conhecimento, um estudo metódico, disciplinado como era no passado, não é mais possível. O mundo mudou e com ele a educação”. Há um conformismo aviltante, degradante, justificado pela sensação de que muito pouco pode ser feito diante das novas regras sociais. Essas regras, entretanto, são as

regras do mercado capitalista, e como tais irão mudar. As contradições sempre produzem mudanças.

A Igreja Católica, nesse contexto neoliberal, tal como em outras épocas e períodos, está tentando adaptar-se. A educação escolarizada, pelo menos na educação básica, deixou de ser uma das suas prioridades institucionais. Depois de uma possibilidade concreta de diálogo e abertura para com a sociedade contemporânea, logo após o Concílio Vaticano II, o que se percebe hoje, tanto na sede romana como nas conferências episcopais e nos órgãos deliberativos, é a retomada de um projeto de formação de uma especificidade institucional em um mundo multicultural, o que necessariamente a afasta e a segrega. O discurso da valorização das manifestações culturais populares e da miscigenação brasileira, presente em todos os últimos documentos da CNBB (2000) desemboca necessariamente na constatação de que as raízes brasileiras são as cristãs, o que justificaria a precedência do catolicismo como um elo vital na identidade nacional. Face à diversidade religiosa presente, é como afirmar que o catolicismo chegou historicamente primeiro ao país e, por isso, deve ser mais considerado, respeitado e ouvido que as outras confissões religiosas. A própria diversidade religiosa ora em curso, muito mais que um avanço em termos de convivência, tolerância e democratização, representa uma pulverização que pode reacender velhos preconceitos e rivalidades. O professor evangélico, pentecostal, tal como o católico, compreende o seu papel enquanto profissional da educação muito mais como uma missão do que efetivamente uma profissão. As condições objetivas adversas de exercício do magistério são vistas, muitas vezes, como aquela parcela negativa que qualquer profissão apresenta. São os ossos do ofício, o ônus para se chegar na satisfação. Valores como a dedicação, o exemplo modelar do docente, a abnegação, a dedicação e o empenho continuam presentes, com uma nova roupagem, sem dúvida, mas continuam presentes. O professor é especial, segundo esse discurso, e o que o torna especial é a continuidade do exercício, apesar das muitas dificuldades. Também esse foi o discurso dos missionários da Contra-Reforma, das freiras educadoras, no II Império e na Primeira República, e mesmo dos renovadores escolanovistas da metade do século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as renovações, adaptações e mudanças retratadas aqui apresentaram apenas um traço comum: todas ocorreram sem rupturas, sem mudanças drásticas, porém com muitos conflitos. Essa parece ser a grande característica da sociedade brasileira. A questão fundamental é como isso é possível em uma realidade tão contraditória, tão repleta de extremos, de anacronismos e de convivência entre fatores opostos e não conciliáveis. Esse trabalho tentou mostrar que a resposta pode estar no aspecto religioso, pelo menos enquanto tentativa de legitimação do real. Enquanto componente da superestrutura, a religião, inicialmente a católica romana, era uma justificativa extremamente convincente para uma realidade escravista e discriminatória. Deus escolheu os homens para se manifestar, sendo a sua lógica, a sua onisciência, totalmente distintas e opostas ao falível raciocínio humano. Escravos, brancos pobres, mestiços, miseráveis, índios, doentes e remediados conviviam, no período colonial, com senhores brancos ricos, proprietários de grandes latifúndios que, apesar de tudo, não possuíam tantos componentes materiais distintivos da sua posição na precária sociedade brasileira dos séculos XVI, XVII e XVIII. O Brasil, afinal, era o céu e o inferno, o paraíso e o purgatório, ao mesmo tempo (Souza, 1986). A Igreja Católica era o único caminho possível, para a maioria das pessoas, de um futuro menos sofrido que o presente. Padres pobres, serviçais do Estado, também não conseguiam usufruir tanto de uma posição que era considerada, por muitos, superior. A escola, naquele contexto, pouco acrescentava ao povo, de uma forma geral.

No início do século XIX, algumas coisas haviam mudado. A extração mineral havia interiorizado a ocupação do território, cidades do litoral e do interior ostentavam templos, simplórios na aparência externa e portentosos no interior, em meio ao casario pobre e irregular. Funcionários públicos, comerciantes, advogados formados em Coimbra, comerciantes e filhos de oligarcas abastados, principalmente no Nordeste, começaram a buscar na educação escolarizada um meio de ascensão social, de demarcação de conquistas e privilégios, bem de acordo com as teorias que chegavam do outro lado do Atlântico. A fixação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro alimentou e criou novas esperanças, lançando as bases da independência política. O burocratismo português, alguns traços do liberalismo econômico, os interesses dos incipientes estratos dirigentes e a benção da Igreja

Católica criaram um império nos trópicos. Pedro I era por demais autoritário e lascivo. Pedro II, o protótipo do monarca europeu, era ideal: austero, comedido, não dado a excessos, pelo menos em público, devotado ao Estado. Era um verdadeiro sacerdote do Estado (Schwarcz, 1998). Para alguns chegava a ser entediante. O Brasil continuava a ser um produtor de matérias-primas, com um mercado interno insignificante. O avanço do imperialismo no mundo, com as suas necessidades específicas, as novas teorias científicas e o desejo de alguns grupos em conquistar o Estado mandaram o velho imperador para o exílio. O catolicismo não era mais a religião do Estado, mas as melhores escolas secundárias do país estavam em mãos de padres e, principalmente, de freiras européias.

Gradativamente a escola ganhava espaço no país, em especial no Centro-Sul, que vivia o auge da produção cafeeira. Imigrantes e nativos, pobres e ricos, todos tinham a educação à disposição. O ensino público era para todos, porém poucos conseguiam avançar na seriação da escola republicana. Por outro lado, o professor passou a ser essencial: ele era o responsável pelo sucesso do país. “O estabelecimento de uma estreita associação entre o sucesso educativo dos alunos e a competência profissional dos professores, conduz ao enaltecimento da profissão docente, tomando-a como um sacerdócio, que, mais do que formação, requer vocação” (Remédios, 2003, 23). Os renovadores educacionais das décadas de 20, 30 e 40, apesar da ênfase na formação docente, colocaram a escola em uma posição de proeminência diante da grandeza da tarefa que se descortinava. Era um novo sacerdócio, laicizado sem dúvida, mais ainda um sacerdócio. A cúpula eclesiástica católica afastou-se do movimento de renovação, ao mesmo tempo em que fomentava líderes leigos para a disseminação de uma recristianização do país. Os movimentos católicos europeus começaram a destacar a importância da formação dogmática, teológica, não só para os religiosos e religiosas, mas para todos os cristãos. A Igreja Católica combatia a modernidade, ao mesmo tempo em que tirava dela uma leitura sobre o mundo. Normalistas de uniforme vistosos conviviam com alunas internas dos colégios de freiras: o que deveria ser o oposto acabou se complementando.

A normalidade democrática da república representativa nunca foi o forte do país. Ditaduras oficiais, ditaduras oficiosas, breves períodos de regulamentação política, golpes de Estado incisivos, golpes velados, tentativas de golpes; o país se modificava para

permanecer o mesmo. A internacionalização da economia nacional provocou, de certa forma, uma nova valorização da educação, entendida nessa perspectiva como instrumento privilegiado de qualificação e formação de mão-de-obra. Surgiu no Brasil, finalmente, um sistema nacional de ensino, estruturado, normatizado. Vieram reformas de ensino, leis, órgãos regulamentadores e até financiamento externo para a educação nacional. A Igreja Católica, paralelamente, perdeu adeptos, despojou-se de uma série de privilégios e prerrogativas, tornou-se mais simples, popularizou-se. A sociedade também está mais simples: os sinais aparentes de riqueza, a ostentação, precisam ser mais discretos, afinal a exclusão gerou um contexto de oposição radical, praticamente uma guerra civil. A educação efetivamente é para todos. Existem até órgãos que vão atrás dos alunos que evadem ou faltam demasiadamente da escola. O aluno está na escola, mas ele tem consciência que não sabe muita coisa ou não aprende muita coisa. É uma exclusão interiorizada, talvez ainda mais opressiva em comparação com os períodos em que não havia vagas ou o trabalho precoce exigia o abandono dos bancos escolares.

O professor é um abnegado. Sim. Talvez aqui esteja o problema. A abnegação deve, necessariamente, possuir um objetivo. Os objetivos do professorado, no passado, eram a construção de uma nação, a recuperação da infância e da juventude, a busca de uma condição econômica melhor, talvez o paraíso eterno. Atualmente, o futuro da nação é uma incógnita, na perspectiva mais otimista, a infância e a juventude são considerados alvos fáceis de uma mídia poderosa e homogeneizadora, a melhor condição econômica é uma falácia, o paraíso. . . Bem, sobre o paraíso a própria Igreja está revendo as suas posições. Com esse contexto, qual é a cultura escolar existente? Quais são os hábitos, os costumes, as cerimônias, o suporte material e o cotidiano das escolas? Há uma nova vivência cultural em gestação nas escolas, a primeira vista desconectada, multifacetada. A perda de objetivos, ou a falta deles, reflete não uma perda de sentido por parte da instituição escolar, mas o próprio sentido na perspectiva neoliberal: a escola pode servir para tudo, menos para proporcionar a socialização do conhecimento acumulado ao longo de séculos de lutas e contradições. A escola brasileira é um espaço de padronização e de superação, tal como no passado, porém revestida de valores maniqueístas que pouco contribuem para a superação das desigualdades.

BIBLIOGRAFIA:

FONTES DOCUMENTAIS IMPRESSAS:

AS IRMÃS FRANCISCANAS DO CORAÇÃO DE MARIA: 1900-1940. Edição Comemorativa. 38 p.

CAMPINENSIS ECCLESIAE SYNODUS PRIMA. Anno Domini MCMXXVIII. Campinas, Typographia da Casa Genoud, 1928.

CNBB. Orientações pastorais para o novo milênio. Brasília, 2000.

COLLÉGIO SANTO ANTONIO. Limeira, 1933. 52 p.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS DO CORAÇÃO DE MARIA: setenta e cinco anos de presença, amor e serviço. Campinas, 1975. 86 p.

CORREIO DO DESCALVADO. Organ Noticioso, Commercial, Agrícola e dos Interesses do Município. Descalvado, 1907-1910.

D. ANTONIO JOAQUIM DE MELO E A CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE SÃO JOSÉ. Uma página da história paulista. O Conforto: semanário religioso. São Paulo, 1939.

DIÁRIO DE RIO CLARO. Rio Claro, São Paulo. 1940.

DIÁRIOS DE CLASSE. Collégio São Carlos. Irmãs Sacramentinas. 1949 – 1957.

FESTAS JUBILARES DOS CEM ANOS DO INSTITUTO CRISTÓVÃO COLOMBO (15/02/1895-15/02/1995).

JORNAL O DESCALVADENSE. Descalvado, São Paulo. 1908 – 1918; 1930.

JUBILEU DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO. São Paulo, 1994.

JUBILEU DE OURO DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃZINHAS DA IMACULADA CONCEIÇÃO. São Paulo, 1945.

JUBILEU DE OURO DA UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO. Jornal da Cidade. Suplemento especial. Bauru, 19/10/2003.

JUBILEU DE PRATA DO INSTITUTO DAS MISSIONÁRIAS DE JESUS CRUCIFICADO. Suplemento da Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil. Rio de Janeiro, 1953.

LUDWIG, Afonso. Pedagogia lassalista. São Carlos: Centro Educacional Diocesano La Salle, 2000. 8 p.

MARCELINAS NO BRASIL: oitenta anos (1912-1992). São Paulo, 1992.

MONOGRAFIA HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1952. 455 p.

POLIANTÉIA DO CINQUENTENÁRIO DA DIOCESE DE CAMPINAS (1908-1958). Campinas, 1958.

POLYANTÉIA EM HOMENAGEM A MONSENHOR DR. FRANCISCO DE PAULA RODRIGUES. São Paulo: Escolas Profissionais do Lyceu Sagrado Coração de Jesus, 1917.

POSITIO SOBRE A VIDA E AS VIRTUDES DE MADRE PAULINA. Fundadora das Irmãzinhas da Imaculada Conceição. Congregação para as Causas dos Santos, n. 1084. Roma, 1986.

PRIMEIRO CENTENÁRIO DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS FRANCISCANAS DO CORAÇÃO DE MARIA (1900-2000): um século de ação missionária, semeando o amor, a solidariedade e cuidando da vida. Campinas, Arte Brasil Publicidade, 2000. 59 p.

RECORDAÇÕES FRANCISCANAS. Congregação das Irmãs Franciscanas do Coração de Maria. Campinas, 1962. 70 p.

REVISTA ESCOLAR. Orgam da Directoria Geral da Instrucção Publica. Anno III. Número 27. São Paulo, 1º. de Março de 1927. 94 p.

FONTES DOCUMENTAIS MANUSCRITAS:

CONSTRUÇÃO DE IGREJAS. C05218. C05219. C 05220. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

CORRESPONDÊNCIA OFFICIAL DE D. LINO DEODATO RODRIGUES DE CARVALHO (1878-1892). Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

DIÁRIO DE D. DUARTE LEOPOLDO E SILVA (1908-1911). Arquivo “D. Duarte”. Cúria Metropolitana da Arquidiocese de São Paulo, São Paulo.

FAZENDA. Livro caixa dos dinheiros de órfãos e ausentes. E 06668. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

GOVERNO. Nomeação de professores, párocos, escrivães e confirmação de compromissos de irmandades. E 00801. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

INSTRUÇÃO PÚBLICA MASCULINA E FEMININA. Livros de matrícula (1877-1886). E 02114. E 03294. E 03390. E 02970. E 03042. E 03102. E 03254. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

OFÍCIOS DIVERSOS DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE SÃO JOSÉ DE CHAMBÉRY. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

OFÍCIOS DIVERSOS DA PARÓQUIA DE NOSSA SENHORA DO BELÉM (1894-1917). Descalvado, São Paulo.

OFÍCIOS DIVERSOS DE D. DUARTE LEOPOLDO E SILVA. Arquivo “D. Duarte”. Cúria Metropolitana da Arquidiocese de São Paulo, São Paulo.

LIVRO TOMBO. Número 4 (1926-1928). Paróquia Nossa Senhora do Belém. Descalvado, São Paulo.

REGISTRO DA CORRESPONDÊNCIA OFFICIAL DO EXMO. SÑR. BISPO DIOCESANO D. LINO DEODATO RODRIGUES DE CARVALHO (1876-1880). Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

REGISTRO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENCINO PARTICULAR DA PROVÍNCIA (1889-1893). E 01121. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

ARQUIVOS CONSULTADOS:

Arquivo da Biblioteca Municipal “Gérson Alfeo de Marco”. Descalvado, São Paulo.

Arquivo da Cúria da Arquidiocese de Campinas. Campinas, São Paulo.

Arquivo “D. Duarte” – Cúria Metropolitana da Arquidiocese de São Paulo. São Paulo, capital.

Arquivo da Paróquia de Nossa Senhora do Belém. Descalvado, São Paulo.

Arquivo do Colégio São José (fechado). Atualmente na Escola Estadual “Nélson Fernandes”. Santa Rita do Passa Quatro, São Paulo.

Arquivo Público do Estado de São Paulo. São Paulo, capital.

Colégio Ave Maria. Campinas, São Paulo.

Convento Nossa Senhora do Patrocínio. Irmãs de São José de Chambéry. Itu, São Paulo.

DISSERTACÕES, TESES, ARTIGOS DE PERIÓDICOS E COMUNICACÕES DE CONGRESSOS:

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Cultura escolar e cultura eclesiástica: reflexões sobre a ação romanizadora pedagógica na formação de sacerdotes católicos e o Seminário Diocesano de Santa Maria (1915-1919). *Cadernos CEDES*. Cultura escolar: história, práticas e representações. Campinas, n. 52, novembro/2000, p. 88-103.

_____. *Igreja e poder em São Paulo: D. João Batista Corrêa Nery e a romanização do catolicismo brasileiro (1908-1920)*. Tese de Doutorado. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1999. 310 p.

_____. Mulher virtuosa, quem a achará? O discurso da Igreja acerca da educação feminina e o IV Congresso Interamericano de educação católica (1951). *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação. n. 2. julho/dezembro 2001, p. 117-136.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alcía. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*. v. 23. n.80. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002, p. 371-388.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. *Liberalismo: ideologia e controle social*. Um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1976.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a Universidade administrada. In Descaminhos da educação pós 1968. *Cadernos e Debate*. n. 8. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 31-56.

CAMELLO, Maurílio José de Oliveira. *D. Antonio Ferreira Viçoso e a reforma do clero em Minas Gerais no século XIX*. Tese de Doutorado. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1986. 519 p.

FREITAS1, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. v. 23. n. 80. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002, p. 137-168.

FREITAS2, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*. v. 23. n. 80. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002, p. 301-327.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Construção social do conhecimento e cultura tecnológica. *Revista Paixão de Aprender*. n. 5. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, outubro/1993, p. 6-11.

FURTADO, Alessandra Cristina. *A cultura escolar católica e a educação da classe média feminina: um estudo sobre o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto – SP (1918-1960)*. Comunicação oral apresentada no XXV ISCHE - International Standing Conference for the History of Education. Caderno de resumos. São Paulo, julho/2003, p. 29-31.

GIANNOTTI, José Arthur. Imperialismo racional. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais. São Paulo, 27 abr. 2003, p. 12-13.

GRAU, Eros. Constituição e reforma universitária. *Folha de São Paulo*. Caderno A. São Paulo, 23 jan. 2004, p. 3.

GOERTZEL, Ted. MEC-USAID: ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. *Revista Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, III (14), julho/1967, p. 123-137.

HARDT, Michael. O velho jogo dos EUA contra a Europa. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais. Trad. de Victor Aiello Tsu. São Paulo: 23 fev. 2003, p.8.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, janeiro/junho, 2001, p. 9-43.

LEONARDI, Paula. “*Puríssimo*”: uma escola de elite e sua imagem. Comunicação oral apresentada no XXV ISCHE – International Standing Conference for the History of Education. Caderno de resumos. São Paulo, julho/2003, p. 326-328.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Da sagrada missão pedagógica*. Tese para concurso de professor titular. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 1991. 340 p.

MILAN, Yara Maria Martins Nicolau. *O reacionarismo católico e a educação como ação*. Dissertação de mestrado. Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1986.

MONTEIRO, Regina Maria. Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade. Cadernos CEDES. *Educação, sociedade e cultura no século XIX: discursos e sociabilidades*. Campinas, n. 51, novembro/2000, p. 50-65.

MORAES, Reginaldo. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade. *Educação & Sociedade*. v. 23. n. 80. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002, p. 13-24.

MORAIS, Christianni Cardoso. *Difusão da leitura e da escrita em espaços não escolares* na primeira metade do século XIX. Comunicação oral apresentada no XXV ISCHE – International Standing Conference for the History of education. Caderno de resumos. São Paulo, julho/2003, p.

MOURA, Anna Regina Lanner de. Memorial: fazendo-me professora. In *História de mulheres e práticas de leitura. Cadernos Cedes 45*. Campinas: UNICAMP, julho/1998, p. 24-47.

NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscências*. Tese de livre-docência. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1991. 307 p.

REMÉDIOS, Maria José. O jornal católico Novidades: sentido (s) do educar. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação. N. 6. julho/dezembro 2003, p. 9-27.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas (1863-1889)*. Tese de Doutorado. Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.

ROSA, Walquíria Miranda. Instrução pública e formação de professores em Minas Gerais: 1825-1852. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação. N. 6. julho/dezembro 2003, p. 87-113.

SOUZA, Rosa Fátima de. *A educação norte-americana como referência de modernização educacional no século XIX: um modelo de múltiplas faces*. Comunicação oral apresentada no XXV ISCHE – International Standing Conference for the History of Education. Caderno de resumos. São Paulo, julho/2003, p. 352-354.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos CEDES. *Educação, sociedade e cultura no século XIX: discursos e sociabilidades*. Campinas, n. 51, novembro/2000, p. 9-28.

VILLELA, Heloísa. *A institucionalização da formação de professores no século XIX: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre modelos e apropriações*. Comunicação oral apresentada no XXV ISCHE – International Standing Conference for the History of Education. Caderno de resumos. São Paulo, julho/2003, p. 165-168.

WARDE, Mirian Jorge. *Da Exposição Internacional de Filadélfia (1876) à Exposição de São Francisco (1915): classificando e comparando modelos pedagógicos*. Comunicação oral apresentada no XXV ISCHE – International Standing Conference for the History of Education. Caderno de Resumos. São Paulo, julho/2003, p. 312-315.

LIVROS:

ABREU, Martha. *O império do divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro (1830-1900)*. Coleção Histórias do Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fapesp, 1999. 406 p.

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia – condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil (1750-1822)*. Rio de Janeiro: José Olímpio; Brasília: Edunb, 1993. 349 p.

ALMEIDA, José Maria Gouvêa de; MOURA, Sérgio Lobo de. A Igreja na I República. In HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo III. v. 2. São Paulo: DIFEL, 1977, p. 323-342.

ALVES, Gilberto Luiz. *O pensamento burguês no seminário de Olinda: 1800-1836*. Campo Grande: Editora UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001. 254 p.

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 45-77.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 279 p.

ARNS, Paulo Evaristo. *Santos e heróis do povo*. São Paulo: Paulinas, 1985. 575 p.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. A questão religiosa. In HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo II. v. 4. São Paulo: DIFEL, 1971, p. 338-365.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Trad. De Sérgio Milliet. São Paulo: Círculo do Livro, 1949.

BEOZZO, José Oscar. A Igreja na crise final do Império (1875-1888). In BEOZZO, José Oscar (org.). *História da Igreja no Brasil*. Tomo II. v. 2. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 255-293.

_____. O clero italiano no Brasil. In BONI, Luis Alberto de (org.). *A presença italiana no Brasil*. v. 1. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia, Fondazione Giovanni Agnelli, 1987, p. 34-62.

BETTINI, Rita Filomena. *Laços tecidos no tempo: a instrução pública em Limeira*. São Carlos, RiMa, 2000. 191 p.

BLOCH, Marc. *Os reis taumaturgos*. O caráter sobrenatural do poder régio – França e Inglaterra. Trad. de Júlia Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 433 p.

BORGES, Vavy Pacheco. Anos trinta e política: história e historiografia. In FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 476 p.

BOSCO, João. *História eclesiástica: para uso da juventude*. Trad. de Luís Marcigaglia. 6. ed. São Paulo: Ed. Salesiana, 1960. 306 p.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484 p.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Trad. de Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. 379 p.

BUAINAIN, Maria Jeanne D'Arc. *Atividades educacionais da Congregação Sacramentina*. Colégio São Carlos: 1905-1941. São Paulo: Loyola, 1991. 118 p.

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

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (1893-1971)*. São Carlos: EDUFSCar; São Paulo: INEP, 2002. 174 p.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de. *Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 239 p.

CAMARGO, Paulo Florêncio da Silveira. Os bispos e arcebispos de São Paulo. In SILVEIRA, Enzo (org.). *A Igreja nos quatro séculos de São Paulo*. v. 1. São Paulo: EDONAL, 1955, p. 92-100.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701 p.

CAMPOS, Cristina de. *São Paulo pela lente da higiene*. As propostas de Geraldo Horácio de Paula Souza para a cidade (1925-1945). São Carlos: RiMa, 2002. 157 p.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogias do século XX*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. 160 p.

CARRATO, José Ferreira. *Igreja, Iluminismo e escolas mineiras coloniais*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1968.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 459 p.

_____. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 166 p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989. 87 p.

CARVALHO, Roberto Machado. *A glorificação da Serva de Deus Madre Maria Theodora Voiron (1835-1925)*. Itu, 1982. 250 p.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. A formação do professor na sociedade da informação. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Temas de pesquisa em educação*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2003; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003, p. 9-23.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHÂTELLIER, Louis. *A religião dos pobres: as fontes do cristianismo moderno (séculos XVI-XIX)*. Trad. de Teresa Antunes Cardoso. Lisboa: Ed. Estampa, 1994. 279 p.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. 104 p.

CHOLOKHOV, Mikhail. *O Don silencioso*. Tradução de Myriam Campello. São Paulo: Círculo do Livro, 1987. 523 p.

CORRÊA, Maria Elisabeth Peirão; MELLO, Mirella Geiger de; NEVES, Helia Maria Vendramini. *Arquitetura escolar paulista (1890-1920)*. São Paulo: F.D.E., 1991. 153 p.

COSTA, João Cruz. O pensamento brasileiro sob o Império. In HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo II. v. 3. São Paulo: DIFEL, 1969, p. 323-342.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986. 339 p.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 3. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986. 189 p.

DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Trad. de Sonia Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996. 363 p.

DECCA, Edgar Salvadori de. *O silêncio dos vencidos*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 209 p.

DELUMEAU, Jean. *O que sobrou do paraíso ?* Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 565 p.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In MONARCHA, Carlos (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 121-156.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Sociabilidades em história: votantes pobres no Império (1824-1881). In FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 57-72.

DIAS, Romualdo. *Imagens de ordem: a doutrina católica sobre a autoridade no Brasil: 1922-1933*. São Paulo: Editora UNESP, 1996. 161 p.

DREHER, Martim (org.) *Imigrações e História da Igreja no Brasil*. Aparecida: Ed. Santuário, 1993. 265 p.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade e do estado*. Trad. de Leandro Konder. Lisboa: Editorial Presença, 1976. 155 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos*. Trad. de Per Salter. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 405 p.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985*. São Paulo: Cortez, 1994. 297 p.

GÉRSON, Brasil. *O regalismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Cátedra, 1978. 282 p.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. Trad. de Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 309 p,

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. 164 p.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. de Dante Moreira Leite. Coleção Debates. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GREEN, Vivian Hubert Howard. *Renascimento e Reforma: a Europa entre 1450 e 1660*. Trad. de Cardigos dos Reis. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1984. 524 p.

GUIA, Nelly Guaraná. *Memórias do meu colégio*. Rio de Janeiro, 1988. 251 p.

GUIMARÃES, Alaôr Malta. *Campinas: dados históricos e estatísticos*. Campinas: Livraria Brasil, 1953. 89 p.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Trad. de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 598 p.

_____. *Sobre História*. Trad. de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 336 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Da maçonaria ao positivismo*. In HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo II. v. 5. São Paulo: DIFEL, 1977, p. 289-305.

HOORNAERT, Eduardo. A Igreja: instituição. In BEOZZO, José Oscar (coord.). *História da Igreja no Brasil*. Tomo II. v. 1. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 182-216.

IANNI, Octávio. *A ditadura do grande capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. *O colapso do populismo no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IRIARTE, Lázaro. *História Franciscana*. Trad. de Adelar Rigo e Marcelino Carlos Dezen. Petrópolis: Vozes, 1985. 637 p.

JACOMELI, Mara Regina Martins; XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. A consolidação do liberalismo e a construção da ideologia educacional liberal no Brasil. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Temas de pesquisa em educação*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003, p. 195-208.

KAMEN, Henry. *Filipe da Espanha*. Trad. de Vera Mello Joscelyne. Rio de Janeiro: Record, 2003. 544 p.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. 405 p.

LACOMBE, A J. A igreja no Brasil colonial. In HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo II. v. 1. São Paulo: DIFEL, 1973, p. 51-75.

LACOUTURE, Jean. *Os jesuítas: os conquistadores*. Trad. de Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L & PM, 1994. 531 p.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. *O estado monárquico: França (1460-1610)*. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 355 p.

LAPA, José Roberto do Amaral. *Historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1981.

LAVEN, Mary. *Virgens de Veneza: vidas enclausuradas e quebra de votos no convento renascentista*. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2003. 276 p.

LEFEBVRE, George. *A Revolução Francesa*. Trad. de Ely Bloem de Melo Pati. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1966. 574 p.

LIBÂNIO, Carlos Alberto (frei Beto). *Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella*. Dossiê frei Tito. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIMA, Lana Lage da Gama. Confissão e sexualidade. In PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (org.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS UERJ, 1999, p. 38-50.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

LUSTOSA, Oscar Figueiredo. *A Igreja Católica no Brasil República: cem anos de compromisso (1889-1989)*. São Paulo: Paulinas, 1991. 178 p.

MANOEL, Ivan. *Igreja e educação feminina (1889-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: Editora UNESP, 1996. 103 p.

MANTEGA, Guido. Pactos sociais e hegemonia na Nova República. In SANDRONI, Paulo (org.). *Constituinte, economia e política na Nova República*. São Paulo: Cortez/EDUC, 1986, p. 24-41.

MEDEIROS, Maria do Céu. *Igreja e dominação no Brasil escravista*. O caso dos oratorianos de Pernambuco: 1659-1830. João Pessoa: Idéia, 1993. 193 p.

MICELLI, Sérgio. *A elite eclesiástica brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira – a Escola Nova*. São Paulo: Editora Cortez, Autores Associados, 1989. 151 p.

_____. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: EDUNICAMP, 1999. 350 p.

MONTENEGRO, João Alfredo. *Evolução do catolicismo no Brasil: novo enfoque da história do catolicismo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1972. 265 p.

MOTT, Luiz. *Rosa Egípcia: uma santa africana no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. 749 p.

MOURA, Laércio Dias de. *A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Loyola, 2000. 311 p.

MOURA, Paulo Cursino de. *São Paulo de outrora: evocações da metrópole*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999. 192 p.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Scholla Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. 120 p.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 482-509.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação no século XVII*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1981. 178 p.

OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil. In FAUSTO, Boris (org.). *História geral da civilização brasileira*. 6. ed. Tomo III. v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p. 391-414.

ORLANDI, Enzo. *Mulheres imortais*. Trad. de Ana Maria Machado Russo. v. 1. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1973. 165 p.

PAULO NETO, José. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Trad. de Denise Bottmann. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 332 p.

_____. *Mulheres públicas*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1998. 159 p.

PESSOTTI, Isaias. *A loucura e as épocas*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 207 p.

PIERINI, Francesco. *A Idade Antiga*. Curso de História da Igreja – I. Trad. de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1995. 410 p.

PIERRARD, Pierre. *História da Igreja*. Trad. de Álvaro Cunha. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 1982. 297 p.

PINSKY, Jaime (org.). *Cem textos de história antiga*. São Paulo: Global, 1980. 160 p.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez; Autores Associados, 1986. 185 p.

PRATTA, Marco Antonio. *Mestres, santos e pecadores: educação, religião e ideologia na Primeira República Brasileira*. São Carlos: RiMa, 2002. 199 p.

PRINS, Gwyn. História oral. In BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p. 163-198.

PRIORE, Mary Del. *A mulher na história do Brasil*. Coleção Repensando a História. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. 64 p.

PUPO, Celso Maria de Mello. *Campinas, seu berço e juventude*. Publicações da Academia Campinense de Letras. n. 20. Campinas, 1969.

REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 357 p.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995. 244 p.

RENAULT, Delso. *A vida brasileira no final do século XIX: visão sócio-cultural e política de 1890 a 1901*. Coleção Documentos Brasileiros n. 204. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL – Instituto Nacional do Livro, 1987. 315 p.

ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado*. Crítica ao populismo católico. São Paulo: Kairós, 1979.

SADER, Eder. A nova retórica da Nova República. In SANDRONI, Paulo (org.). *Constituinte, economia e política na Nova República*. São Paulo: Cortez/EDUC, 1986, p. 51-62.

SANFELICE, José Luís. Estado e política educacional. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Temas de pesquisa em educação*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2003; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003, p. 161-169.

SAVIANI, Demerval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez, 1987.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 623 p.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990. 258 p.

SILVEIRA, Enzo. Ordens e congregações. In SILVEIRA, Enzo (org.). *A Igreja nos quatro séculos de São Paulo*. v. 1. São Paulo: EDONAL, 1955, p. 203-335.

SILVA, Hélio (org.). *Cem anos de república*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. 45 p.

SINGER, Paul. O Brasil no contexto do capitalismo internacional (1889-1930). In FAUSTO, Boris (org.). *História geral da civilização brasileira*. 6. ed. Tomo III. V. 1. São Paulo: DIFEL, 1997, p. 345-390.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. 396 p.

URBAN, Maria Lourdes. *Trajetória histórica e pedagógica do Colégio Rainha dos Apóstolos na Vila Monumento de São Paulo: 1944-2000*. Passo Fundo: Berthier, 2003. 287 p.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 127-162.

_____. *Trópico dos pecados. Moral, sexualidade e Inquisição no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997b. 363 p.

VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou*. 18. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 253 p.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel: 1951-1978*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

WEREBE, Maria José Garcia. A educação. In HOLANDA, Sérgio Buarque de; CAMPOS, Pedro Moacyr (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II. vol. 4. Cap. III. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971, p. 366-383.

WILHELM, Jacques. *Paris no tempo do rei sol: 1660-1715*. Trad. de Cássia da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 269 p.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1980. 144 p.

_____. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961)*. Campinas: Papirus, 1990. 182 p.

_____. Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas. In *Seminário História da Educação: a ótica dos pesquisadores*. Série Documental: Eventos, n. 6. Brasília, MEC INEP, 1994, p. 28-36.

ZAGHENI, Guido. *A Idade Contemporânea*. Curso de História da Igreja – IV. Trad. de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999. 417 p.

ZALUAR, Augusto Emílio. *Peregrinação pela província de São Paulo (1860-1861)*. São Paulo: Ed. Itatiaia/Ed. da USP, 1975. 234 p.