



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGH

**CULTURA ESCOLAR NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO EM
ALAGOA GRANDE – PB (1955-1965)**

ROBSON DE OLIVEIRA SILVA

CAMPINA GRANDE
2016

**CULTURA ESCOLAR NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO EM
ALAGOA GRANDE – PB (1955-1965)**

ROBSON DE OLIVEIRA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de Pesquisa Cultura, Poder e Identidades, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação da Professora Dra. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga.

**CAMPINA GRANDE
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586c Silva, Robson de Oliveira.
Cultura escolar no Colégio Nossa Senhora do Rosário em Alagoa Grande - PB (1955 - 1965) / Robson de Oliveira Silva. – Campina Grande, 2016.
114 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga".
Referências.

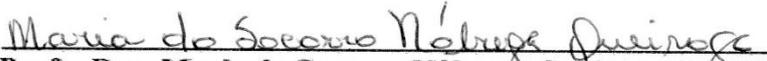
1. História da Educação. 2. Educação Confessional. 3. Cultura Escolar. I. Queiroga, Maria do Socorro Nóbrega. II. Título.

CDU 930.1:37(043)

ROBSON DE OLIVEIRA SILVA

**CULTURA ESCOLAR NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO EM
ALAGOA GRANDE – PB (1955-1965)**

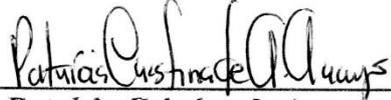
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga (UEPB)
Orientadora



Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira (UFCG)
Examinador Interno



Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo (UEPB)
Examinador Externo

CAMPINA GRANDE
2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Helena Ribeiro e Jozeci Juvino, por me darem a oportunidade de estudar e conquistar uma qualidade de vida melhor.

Aos meus irmãos, Raquel e Rubens, pelo incentivo e o companheirismo nessa caminhada.

A minha esposa, Helenize pelo carinho, amor e compreensão, me incentivando cotidianamente a superar as dificuldades da vida.

À Professora Socorro Nóbrega, pela amizade, competência e presteza na orientação desse trabalho.

Ao Professor Ramsés Nunes e Silva, por ter me dado a oportunidade de conhecer os trilhos da História da Educação, me orientando desde o período da graduação. Sou muito grato pelas orientações e incentivos.

Agradeço as ex-alunas do Colégio Nossa Senhora do Rosário, pela amizade e presteza em compartilhar as suas histórias de vida e memórias, tão importantes para a realização desse trabalho.

Aos meus colegas de turma, que desde o início do curso dividem comigo a rotina da Pós-Graduação. Agradeço a amizade e ajuda nas horas de dificuldade.

Aos professores que compõem a presente banca examinadora, pelas sugestões do Exame de Qualificação e pela disponibilidade para analisar o presente trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em História, e todos os professores desse programa que contribuíram para a minha formação profissional.

À Capes pela concessão da bolsa de estudos, importante para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O estudo da cultura escolar enquanto campo de saber da História da Educação, constituiu-se em um campo fértil para o conhecimento da história das instituições escolares. Este campo de saber proporciona o estudo de aspectos singulares do cotidiano escolar, tendo em vista que cada instituição é única, existindo uma multiplicidade de tramas a serem exploradas. Nesse aspecto, esse trabalho tem como objetivo principal a historicização da cultura escolar do Colégio Nossa Senhora do Rosário, no período de 1955-1965, buscando refletir sobre as estratégias de controle do poder disciplinar e as táticas de resistência das ex-alunas, práticas que revelam relações de força, a partir de uma microfísica do poder no sistema pedagógico da instituição. Nesse estudo, se fez necessário como objetivos específicos: a análise da arquitetura escolar enquanto um programa pedagógico de produção disciplinar; problematizar as práticas pedagógicas através dos enunciados das ex-alunas; e refletir acerca das burlas que ofereciam resistência as estratégias de controle na instituição. Para tanto, utilizou-se como referenciais teóricos principais, os trabalhos de Foucault (2013; 2014), Certeau (1994), Escolano e Frago (1998), Buffa (2002). Desse modo, o estudo da cultura escolar de uma instituição confessional na metade do século XX, no interior paraibano, permitiu a problematização do processo disciplinatório enquanto estratégia de escolarização cristã, entendendo o papel dos atores sociais enquanto protagonistas da história através de suas memórias.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Confessional. Cultura Escolar.

ABSTRACT

The study of the school culture as a field of knowledge of History of Education, was in a fertile field for the knowledge of the history of school institutions. This field of knowledge provides the study of the unique aspects of daily school life, considering that each institution is unique and there is a multiplicity of plots to be explored. In this respect, this work has the main objective of the historicizing school culture School Nossa Senhora do Rosário, in the period 1955-1965, attempt to think about the control strategies of disciplinary power and resistance tactics alumnae, practices reveal power relations, from the microphysics of power in the educational system of the institution. In this study, it was necessary as specific objectives: the analysis of the architecture school as an educational program of disciplinary production; problematize the pedagogical practices through the statements of former students; and reflect on the scams that offered resistance control strategies in the institution. Therefore, it was used as the main theoretical framework, Foucault's works (2013, 2014), Certeau (1994), Escolano and Frago (1998) Buffa (2002). Thus, the study of school culture of a confessional institution in the mid-twentieth century, in Paraíba interior, allowed the questioning of control process as Christian education strategy, understanding the role of social actors as protagonists of the story through his memories.

Keywords: Educacional History. Confessional School. School culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Paula Frassinetti.....	22
Figura 2: Martírio de Santa Dorotéia.....	23
Figura 3: Escudo do Instituto das Irmãs de Santa Dorotéia.....	26
Figura 4: Organização apostólica do Instituto de Santa Dorotéia.....	27
Figura 5: Cotidiano no Colégio de Santa Dorotéia, SP.	34
Figura 6: Detalhe para o fardamento das alunas do Instituto de Santa Dorotéia.	35
Figura 7: Boletim escolar, 1961.	36
Figura 8: Resultado do exame de admissão no ginásio.	39
Figura 9 – Anuário Estatístico da Parahyba do ano de 1932.....	40
Figura 10: Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bananeiras – PB.....	41
Figura 11: Fachada do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Cajazeiras – PB.	42
Figura 12: Fachada do Colégio Nossa Senhora do Rosário em 1949.	52
Figura 13: Fotografia de ex-alunas no jardim do Colégio Nossa Senhora do Rosário	66
Figura 14: Antigo claustro das freiras do colégio	72
Figura 15: Fachada do Colégio com capela anexa (a direita).	75
Figura 16: interior da capela restaurada.....	75
Figura 17: Sala de aula no Colégio Nossa Senhora do Rosário.....	83
Figura 18: Alunas trajando uniforme da banda marcial	87
Figura 19: uniforme regular das alunas do ginásial	88
Figura 20: Traje de formatura do Jardim de Infância.....	90
Figura 21: Freiras do Colégio Nossa Senhora do Rosário e suas vestes brancas	90
Figura 22: Freiras em seus hábitos brancos	91
Figura 23: Alunas em seus trajes de Desfile Cívico.....	92
Figura 24: Alunas do colégio na década de 1950.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Colégio das Irmãs Dorotéias no Brasil.....	20
--	----

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I - As práticas pedagógicas do Colégio Nossa Senhora do Rosário e a Produtividade das Identidades dos Sujeitos.....	18
1.1 A Fundação da Congregação de Santa Dorotéia	18
1.2 A Pedagogia de Paula Frassinetti e o Desenvolvimento do seu Projeto educativo ..	21
1.2.1. Considerações sobre Paula Frassinetti e a Pia Obra de Santa Dorotéia	21
1.2.2. A Pia Obra de Santa Dorotéia.....	22
1.3 O Colégio Nossa Senhora do Rosário: Práticas educativas do cotidiano escolar e as diretrizes educativas de Paula Frassinetti	29
Capítulo II - O Espaço Escolar e o Lugar de Memória no Colégio Nossa Senhora do Rosário	43
2.1. Igreja Católica e Educação Feminina na Paraíba no início do período republicano	43
2.2 O espaço escolar: A constituição do colégio e seu entorno	50
2.3 O Colégio N ^a S ^a do Rosário como um lugar de memória	59
2.4 A arquitetura escolar como um espaço de produção disciplinar	67
Capítulo III: Discutindo as Táticas e Estratégias no Colégio Nossa Senhora do Rosário	78
3.1. Disciplina e poder: práticas escolares no Colégio Nossa Senhora do Rosário	78
3.2 Táticas e Resistências no Colégio Nossa Senhora do Rosário	96
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	108
Anexos	112

Introdução

O advento do estudo da cultura escolar enquanto campo de saber da História da Educação, constituiu-se na emergência de um fértil terreno para o conhecimento da história das instituições escolares. Este campo de saber proporciona o estudo de aspectos singulares do cotidiano escolar, tendo em vista que cada instituição é única, existindo uma multiplicidade de tramas a serem exploradas. Julia (2001, p. 7), define cultura escolar: "[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos".

O estudo da História da Educação, sobretudo a Educação Confessional, nos permite compreender como se iniciou o processo educacional no país, introduzido por ordens religiosas, a exemplo dos jesuítas, e que por muito tempo foram predominantes na construção de instituições de ensino (como as Irmãs do Sagrado Coração de Jesus, Damas da Instrução Cristã, Irmãos Maristas e outras ordens), cujas quais carecem de maior investigação, em relação as suas memórias e seus papéis nesse processo.

Considerando a necessidade de aprofundamento no estudo das instituições escolares confessionais na Paraíba, surgiu o interesse em estudar o Colégio Nossa Senhora do Rosário. Nesse sentido, iniciei essa pesquisa ainda no período da graduação, no curso de História, da Universidade Estadual da Paraíba, sob orientação do professor Dr. Ramsés Nunes e Silva, que por meio dos estudos desenvolvidos no GEPHELIC (Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação Laica e Confessional) tive contato com o estudo dessa instituição. Além disso, por ser natural da cidade de Alagoa Grande, onde o Colégio foi fundado, tive uma maior motivação em prosseguir nos estudos, devido a aproximação com a minha terra natal.

Tendo sido objeto de estudo do trabalho de conclusão de curso, considerei fazer uma análise mais detalhada da cultura escolar do Colégio Nossa Senhora do Rosário, através da escrita desta dissertação, visando compreender o papel do Colégio no contexto educacional da cidade de Alagoa Grande, assim como registrar a memória de atores sociais ligados ao Colégio.

Assim, a realização do presente trabalho pretende contribuir com a História da Educação Confessional no Estado da Paraíba, e no município em questão, buscando entender como se deu o processo de instalação do Colégio na cidade, a sua cultura escolar,

o papel na formação de estudantes. Desse modo, objetivou-se demarcar a cronologia de análise com base na época em que as alunas entrevistadas vivenciaram o cotidiano no colégio, tendo em vista que esse período se compreende entre os anos de 1955 e 1965, última década de funcionamento da instituição.

Nesse aspecto, o objetivo principal deste trabalho é analisar a cultura escolar do Colégio Nossa Senhora do Rosário, refletindo as práticas de controle social e os sujeitos nele envolvidos, fazendo uma leitura descontínua dos processos históricos e do binômio *poder-saber* (FOUCAULT, 2014), os quais norteiam a compreensão do poder disciplinar desta instituição de ensino. Em relação aos objetivos específicos propõe-se:

- ⑩ Analisar a arquitetura escolar enquanto espaço de produção disciplinar;
- ⑩ Problematizar as práticas pedagógicas do colégio discutindo as memórias dos sujeitos do processo educativo;
- ⑩ Discutir as memórias de ex-alunas, pensando as táticas de resistência ao poder disciplinar desenvolvido no Colégio N^a S^a do Rosário.

De acordo com Certeau (1994, p.142): “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.”, tendo em vista essa afirmativa, o significado que a produção cultural de uma instituição escolar confessional representa para os seus membros têm sido trazida à tona nos estudos das instituições escolares, dando margem para a compreensão de aspectos cotidianos da educação antes postos de lado pelas análises históricas.

Mesmo optando por uma metodologia que não pretende ter como eixo principal a busca pela origem da instituição, faz-se necessário para uma melhor compreensão, discorrer sobre o momento histórico da cidade à época de construção do colégio, e a escolha da ordem que viria gerenciá-lo. Debater sobre os aspectos sociais e culturais que permeavam o município e o estado, correlacionando-os com a história da educação se torna inerente a esta produção textual.

O Colégio Nossa Senhora do Rosário foi fundado em 1919, na cidade de Alagoa Grande, no Brejo paraibano¹, e teve suas atividades encerradas no final da década de 60, participando da história educacional do município como um símbolo de modernidade e de formação escolar, artística e religiosa dos discentes.

¹Microrregião do Estado da Paraíba, composta por oito municípios: Alagoa Grande, Areia, Alagoa Nova, Borborema, Bananeiras, Matinhas, Pilões e Serraria. Suas características geográficas, clima ameno e solos produtivos, foram importantes para o desenvolvimento de várias culturas, dentre elas a cana-de-açúcar, que até os dias atuais ainda é cultivada na região.

Esta instituição escolar funcionou como um internato para moças até meados da década de 30, onde também foram disponibilizados os ensinos de semi-internato, e externato, assim como posteriormente abriram-se turmas no colégio anexo para alunos do sexo masculino. A sua matriz curricular e pedagógica, seu caráter confessional, e público-alvo, destinado como corpo discente e docente, foram importantes na construção de uma cultura escolar que se destacava das demais na região do Brejo paraibano.

O contexto interno e social da cidade, em 1919, momento de criação do Colégio de Nossa Senhora do Rosário, pela Ordem das Dorotéias, era de uma economia pujante, representada pelos diversos engenhos de cana-de-açúcar, fazendas de gado e um forte comércio de algodão, favorecido pela chegada da linha férrea, no início do século. Este contexto econômico e social possibilitou a construção de diversos educandários e colégios voltados predominantemente para os filhos e filhas da elite² local, a exemplo do Colégio Nossa Senhora da Boa Viagem (internato e externato para meninas), o Curso Primário Peregrino de Carvalho e o Colégio São Luiz.

Nesse período de educação ainda embrionário, no qual se apresentava o Estado da Parahyba do Norte à época, com poucas instituições de ensino, ter na cidade um colégio para servir a formação social e religiosa das filhas da elite foi um símbolo de progresso.

Erigido na mesma rua do Teatro da cidade, no lugar onde seria construída uma cadeia pública, o colégio acabou por servir aos preceitos higienistas emergentes na época, substituindo o cárcere – higienizando a área nobre da cidade – e pondo-se como centro, símbolo da cultura letrada, do poder religioso, e da modernidade.

A presente pesquisa terá como objeto a *cultura escolar* (JULIA, 2001), assim refletiremos sobre os conjuntos de normas curriculares, práticas educativas e disciplinares adotadas pelas Irmãs de Santa Dorotéia. Analisando não só os aspectos intrínsecos, como também os que se manifestaram discursivamente e aqueles que se dispuseram nas práticas educacionais, mas também a forte influência da simbologia confessional na tessitura do campo instrucional paraibano. Tais aspectos do ensino confessional se apresentam como elementos importantes na construção identitária de seus membros e dos cidadãos que indiretamente se relacionam com tais instituições de ensino.

Estas abordagens são significativas para a historicização dos aspectos culturais da instituição escolar em questão, assim como para o estudo das instituições de ensino confessional que atuaram num momento importante da afirmação confessional postulada

²A elite local era composta por famílias abastadas da região, como produtores de cana-de-açúcar, pecuaristas, comerciantes, e políticos que detinham o poder econômico e influência política.

pela Igreja para o estado da Paraíba.

Dessa forma, faz-se necessário investigar os significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos e a estrutura de funcionamento, relacionados/postulados para o colégio em questão. Outrossim, a respectiva influência discursiva na noção de pertencimento e na construção das identidades escolares, do modelo instrucional de Paula Frassinetti³.

De acordo com Hall (2000, p.109), a identificação “está fundada na fantasia, na projeção e na idealização”. Portanto, ser membro de um colégio criado para a elite fazia parte de um conjunto de narrativas sociais que criavam um ambiente simbólico, no qual a representação dos atores escolares fazia parte de um processo de estratificação social, conferindo às alunas um destaque frente a sociedade enquanto “esposas dóceis” e “servas da casa”.

A construção das identidades também é fruto dos discursos contidos nos materiais pedagógicos, a exemplo dos livros institucionais das Irmãs de Santa Dorotéia que através de enunciados pedagógicos e da filosofia da instituição, tinham como intuito a construção de atitudes e comportamentos necessários para a disciplina confessional dos sujeitos.

Assim, a pesquisa será pautada na dimensão cultural da problemática abordada, visando estudar a cultura escolar através de um viés histórico/antropológico, compreendendo os seus usos e representações como sendo parte integrante da cultura popular. Segundo Barros, a história cultural “é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio, diferentes possibilidades de tratamento...” (BARROS, 2004, p. 55), o que permite abordar a escola além do viés puramente social ou político.

Dessa forma as práticas sociais, referentes ao surgimento da escola e de seu desenvolvimento cultural e social, podem ser encaradas pela forma como, os modos de falar, comer, andar, divertir, etc., fazem parte de dadas sociedades em determinados períodos, sendo passíveis de ressignificações, mudanças e permanências.

A pesquisa visa pensar as formas de representação dos atores escolares, através da proposta presente em Silva (2000), no qual a identidade só toma sentido a partir de sua representação dentro de um sistema de poder, no qual a identidade e diferença constituem o cerne de seu funcionamento, tendo em vista os seus lugares sociais e a influência destes

³Ângela Maria Frassinetti (Paula Frassinetti), nasceu em 1809, em Gênova Itália. Foi uma religiosa, canonizada pela Igreja Católica. Frassinetti desenvolveu importante trabalho como educadora à frente da Pia Obra de Santa Dorotéia, que recebeu do Conde de Passi em 1815. Fundou o Instituto de Santa Dorotéia responsável pela educação confessional em vários países do mundo.

nas construções simbólicas atribuídas à escola. Os enunciados, símbolos e representações, em seus discursos, estão presentes na escrita documental a serem analisados a partir das fontes como jornais, livros institucionais e livro de tomo da paróquia de Alagoa Grande.

O conceito de representação busca articular-se ao conceito de identidade e alinhar-se a corrente pós-estrutural, adotando a abordagem de Silva (2000), no qual admite que a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação, estando dessa forma atrelados aos sistemas de representação. De acordo com Silva (2000, p. 90), o conceito de representação pós-estrutural:

A representação é concebida como um sistema de significação, mas descartam-se os pressupostos realistas e miméticos associados com sua concepção filosófica clássica. Trata-se de uma representação pós-estruturalista. Isto significa, primeiramente, que se rejeitam sobretudo, quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica.

Nesse sentido, a representação apresenta-se enquanto parte de um sistema de atribuição de significado, onde o significante não se remete a questões de imaginário, mas sim a um sistema linguístico que atribui sentido às coisas e se ligam a relações de poder. Dessa forma, inquirir acerca das identidades e diferenças, significa questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte. Essa abordagem abre possibilidades de análise de enunciados performativos, que tem como finalidade a produção de identidades.

Faz-se necessário, entretanto, analisar o espaço escolar e seu currículo enquanto resultado de uma *produção disciplinar* (Foucault, 2013), e a arquitetura escolar como parte imprescindível desse sistema de poder, incluso também os enunciados de seus projetos pedagógicos contidos nas fontes documentais e nos depoimentos dos entrevistados.

Tratando os atores escolares como *usuário*⁴ no sentido adotado por Certeau, pode-se entendê-los como sendo marginais, porém, uma *marginalidade de massa*, pois com a criação do colégio este passou a fazer parte de uma “minoría” elitizada da região do Brejo. Afinal, a construção dos discursos e identidades, especialmente no espaço que nos propomos a estudar, continuou a se fazer presente, numa significativa parcela da população e pela imprensa local.

Essa linguagem simbólica criada pelos atores escolares, pela sociedade local e

⁴Ao analisar a questão da invenção do cotidiano numa sociedade de consumo, Certeau ressignifica o consumidor passivo, transformando-o em “usuários”, pois também participam como agentes ativos no consumo e produção da cultura de massa.

pela imprensa, não pode ser vista como uma estratégia fixa, pois os usuários também estão munidos de suas *táticas* de reinvenção e dos significados atribuídos a ela. Sendo assim, vale ressaltar o conceito de *tática* desenvolvido por Certeau como sendo “[...] um cálculo que não pode contar como um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro.” (CERTEAU, 1994, p.46).

Dessa forma, essa ‘maneira de fazer’ ganha uma grande importância no entendimento dos processos históricos no qual o imaginário desempenha um papel central, tornando-se uma área de confluência entre as regras estabelecidas pela Igreja e pela instituição administrativa do Colégio e os desvios, entre a proibição e a incitação, entre o real e o imaginário, entre a vigilância e disciplinarização e as formas de resistência dos alunos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois contempla aspectos não tratados por uma análise quantitativa, buscando dar visibilidade a subjetividade dos depoentes e suas concepções acerca da cultura escolar do colégio. Segundo Gil (2010) *apud* Silva (2012), a pesquisa qualitativa compreende que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser quantificado. Em relação ao tipo de pesquisa, este trabalho contempla uma pesquisa exploratória, tendo em vista que objetiva produzir conhecimentos sobre um tema pouco explorado, a cultura escolar do colégio estudado.

Em relação às fontes a serem utilizadas na pesquisa, estas se baseiam em depoimentos de ex-alunas do colégio, assim como de documentos, a exemplo de livros Institucionais das Dorotéias. As obras em questão tratam da história da instituição e da madre Paula Frassinetti, abordando também a filosofia adotada pelo instituto e suas práticas pedagógicas.

Dentre estas fontes se encontram o livro institucional em homenagem ao centésimo aniversário do instituto, publicado em 1934 pela Imprensa Industrial em Recife, Pernambuco, e o livro institucional publicado em homenagem ao 75º aniversário de morte de Paula Frassinetti no ano de 1957, lançado pela Casa Provincial do Sul do Brasil em Friburgo no Rio de Janeiro.

Outra fonte que nos permite entender os meandros da construção do Colégio Nossa Senhora do Rosário é o livro de tombo da paróquia da cidade de Alagoa Grande, arquivado na secretaria da paróquia da cidade e cujas partes referentes ao colégio foram digitalizadas e transcritas para a elaboração do trabalho de conclusão de curso. Este livro

de Tombo começou a ser manuscrito pelo Padre Cônego Firmino de Cavalcanti no ano de 1921, e conta com inúmeros enunciados importantes para a compreensão das relações de poder que influenciaram na construção do colégio na cidade.

O Livro de Tombo é constituído por uma série de cartas paroquiais, procurações e relatos que citam personagens importantes na educação confessional como o Arcebispo Dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques, o Padre Firmino e as madres da ordem das Irmãs Dorotéias, contando também com documentos escritos e transcritos por esses atores sociais. No livro constam fatos históricos importantes, que revelam a presença de madres da ordem das Dorotéias nas visitas à cidade, na elaboração da planta do colégio e sua influência enquanto ordem escolhida para a administrá-lo.

Há de ressaltar também o mapeamento da estrutura colegial montada, e ainda existente, da instituição a partir do uso e análise de fotografias realizadas no prédio do colégio em questão. Ação importante para analisar o espaço escolar a partir de seus aspectos físicos, que permitem compreender as divisões espaciais que fazem parte dos processos de disciplinarização dos corpos e de vigilância.

Por fim, e sendo uma das fontes mais importantes a serem analisadas, os registros orais de ex-alunas⁵ do colégio foram importantes para compreender as “artes de fazer” destes atores escolares, suas “táticas de resistência” e seu cotidiano no ambiente confessional do colégio. A partir de seus relatos, foi possível conceber aspectos que seriam impossíveis de serem compreendidos através de documentos oficiais, registros escolares e livros da instituição.

A subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo são o único meio de compreender os jogos de significação, a instituição das regras não afirmadas nos documentos escritos e os dispositivos de poder disciplinar que possibilitavam o controle social dos discentes, transmitindo à cidade a noção de alunas “exemplares”. Associadas a estas fontes, as fotografias de época e documentos como boletins escolares, serviram de mote para a recordação das entrevistadas, que rememoraram o cotidiano escolar a partir destes resquícios do passado.

Nesse sentido, todas essas fontes foram selecionadas tendo em vista a relevância para a realização da pesquisa, permitindo analisar a cultura escolar da instituição, assim os Livros Institucionais, os relatos e os documentos disponibilizados pelas ex-alunas, nos permitem compreender aspectos relacionados a pedagogia da instituição, a produção

⁵Em virtude de preservar a identidade das ex-alunas, conforme sugestão do Comitê de Ética em Pesquisa, serão utilizados a abreviação dos nomes das entrevistadas nos depoimentos.

disciplinar (as estratégias) e as táticas de resistência ao poder disciplinar praticado pelas discentes. O Livro de Tombo, é de fundamental importância para a compreensão da instalação do colégio na cidade.

O primeiro capítulo, busca a problematização das práticas pedagógicas do colégio será o ponto de partida para discutir a produtividade das identidades dos sujeitos, de modo que o poder disciplinar, os ritos religiosos e as práticas pedagógicas foram marcantes para a constituição das subjetividades dos sujeitos e símbolos do cotidiano do colégio. Por meio da análise dos registros orais das ex-alunas desta instituição escolar, estas fontes nos darão subsídios para a compreensão de uma cultura escolar que só existe enquanto memória coletiva, e carece de ser escrita e concebida enquanto memória histórica.

O segundo capítulo, aborda a educação feminina no período de instalação do Colégio, como também visa analisar a arquitetura do espaço escolar enquanto um programa pedagógico, analisando os elementos físicos, as prescrições de práticas escolares que externam a filosofia educativa confessional e de regime de internato.

De acordo com os estudos de Frago e Escolano (2002), o espaço escolar deve ser compreendido enquanto um currículo, um meio por onde as subjetividades dos alunos são construídas através do espaço. Produção disciplinar, símbolos e ritos se intercalam com as práticas escolares de modo que o espaço vivido se transforma em lugar, ponto de partida para as memórias que perpassam o cotidiano escolar.

O cerne do terceiro capítulo serão as estratégias de poder disciplinar, organizadas sob um viés pedagógico, e as táticas de resistência das ex-alunas, abordando nesse debate a sua correlação com as estratégias de controle desenvolvidas pelas freiras que geriam o colégio em consonância com o projeto pedagógico de Paula Frassinetti, fundadora da Ordem das Irmãs de Santa Dorotéia.

Nesse sentido, no âmbito do estudo das culturas escolares propôs-se realizar um trabalho inovador sobre os aspectos do cotidiano escolar, fazendo uma abordagem diferenciada através da análise do poder disciplinar no ordenamento pedagógico, segundo a perspectiva de Foucault (2013; 2014), e também da conceituação de táticas e estratégias definidas por Certeau (2007).

Capítulo I - As práticas pedagógicas do Colégio Nossa Senhora do Rosário e a Produtividade das Identidades dos Sujeitos.

1.1 A Fundação da Congregação de Santa Dorotéia

Para que possamos entender melhor a relação entre o Colégio Nossa senhora do Rosário, seu contexto pedagógico e sua relação com a sociedade, necessita-se revisar o contexto histórico da instituição religiosa que ficou responsável pela administração do colégio e pela construção do currículo escolar. Apesar de pouco explorada, a história da Instituição das Irmãs Dorotéias é de suma importância para a História da Educação brasileira, especialmente para a instrução feminina, sendo esta ordem uma das primeiras voltadas a esta finalidade no Brasil.

Esta instituição pedagógica tem sua origem nas Irmãs de Santa Dorotéia, cuja Beata Paula Frassinetti, a fundadora da instituição, fazia parte. Paula Ângela Maria Frassinetti, abriu no início do século XIX, uma pequena escola para meninas pobres nos arredores de Gênova. Posteriormente, por volta de 1864, as Irmãs de Santa Dorotéias (inicialmente Irmãs da Santa Fé) foram convocadas pela Companhia de Jesus para fundarem uma escola em Lisboa.

Embora aqui no Brasil, os colégios fundados pelas Irmãs de Santa Dorotéias tenham tido o seu corpo discente ocupado predominantemente por alunas advindas de famílias abastadas, a adoção da Pia Obra de Santa Doroteia, fundada pelo Padre Dom Lucas Passi em 1915, e que fez mudar o nome da comunidade pedagógica de Irmãs da Santa Fé para Irmãs da Santa Dorotéia, visava, segundo Moura (1996;1997) a educação de meninas pertencentes às classes mais humildes.

Após fundarem um colégio em Gênova, as Dorotéias expandiram para Roma, fundando a Casa Geral, o que lhes permitiu expansão para outras cidades da Itália. Esta instituição, embora administrada pelas Irmãs de Santa Dorotéia, estava também sob a direção espiritual dos Jesuítas, fazendo jus aos pensamentos de Inácio de Loyola na filosofia da instituição.

Frassinetti foi convidada pelo seu irmão D. José a criar uma escola voltada para a instrução de crianças pobres na Vila de Quinto, onde o irmão dissera ter presenciado uma “infância sem escola e as jovens sem ideal, e até, sem formação”. Segundo o livro institucional “Abre-se a escola e a jovem mestra se dá ao ensino das técnicas fundamentais da cultura: ler, escrever e contar, ao mesmo tempo que adentra as

pequenas mãos nas artes aplicadas e lhes forma o coração e o caráter pela doutrina cristã. ” (1957, p.13).

Posteriormente, em 1835, D. Lucas de Passi, um sacerdote Bérgamo e amigo do irmão de Frassinetti, propôs que Paula Frassinetti ficasse encarregada pela instituição que ele havia criado, para cuidar das jovens mais pobres e necessitadas, denominada de Pia Obra Santa Doroteia.

Segundo Girão (2005), ao adotar a Pia Obra de Santa Dorotéia, não só a congregação mudaria de nome, mas também viria ficar sob inspiração das regras de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, fazendo com que os estatutos das Irmãs de Santa Dorotéias adotassem a espiritualidade jesuíta e o cunho inaciano nas constituições, fundada em experiências de Exercícios Espirituais.

Esta ligação entre os Jesuítas e as Dorotéias, influenciou para a instalação de um colégio feminino em Lisboa, que apesar de ir de encontro com a legislação da época, influenciada pelas ações pombalina do século anterior, que suprimia as congregações religiosas. Instalaram-se em Portugal em 16 de junho de 1866, ocupando uma casa cedida pelo jesuíta P. Fulconis, onde a primeira turma com 50 alunas seria fundada em 1887.

Dessa forma, surge também o caráter missionário, que fez das Dorotéias levarem as luzes da Doutrina Cristã às fábricas, prisões, vilas de pobres, centros rurais, e soldados, onde para elas “Ser Dorotéias é ser catequista”. Segundo a Pia Obra de (1959, p. 11):

O escopo primordial de toda a atividade apostólica não pode e não deve ser outro se não a glória de Deus. Esta glória a quer o Senhor: as coisas visíveis e invisíveis são precisamente chamadas a aumentar-lhe a glória externa. As cooperadoras serão por instrumento tanto mais aptas para a obra do Senhor, quanto mais se despojarem de vistas terrenas, em modo particular de seu egoísmo, purificado, ao mesmo tempo, o seu coração do pecado e do afeto ao pecado, para tornar mais largo o caminho da graça divina.

Após se disseminarem por Portugal, sua presença findara naquele país em 1910, devido a perseguição e expulsão das Dorotéias. Desde então, após se instalarem na Itália, Brasil e Portugal, as Irmãs de Santa Dorotéia seguiram destinos diversos, instalando novos colégios nos Estados Unidos, Suíça e Espanha.

No Brasil as Irmãs Dorotéias desembarcaram inicialmente em Pernambuco, onde fundaram o primeiro colégio em 12 de fevereiro de 1866⁶ a convite de D. Manuel Medeiros. No quadro I abaixo, podemos observar em ordem cronológica os colégios

⁶ O Colégio São José, na cidade de Recife, foi o primeiro fundado no Brasil em 12 de fevereiro de 1866.

abertos pelas Dorotéias no Brasil segundo o seu livro institucional.

Quadro I: Colégio das Irmãs Dorotéias no Brasil

Cidade	Ano	Cidade	Ano	Cidade	Ano
Recife	1866	Manaus	1910	Torre	1922
Belém	1877	Pouso Alegre	1911	São Sebastião do Paraíso	1925
Friburgo	1893	Olinda	1914	Cajaseiras	1928
Maranhão	1894	Fortaleza	1915	Bebedouro	1930
Salvador	1895	Bananeiras	1918	Residência São José em Recife	1936
Niterói	1897	Alagoa Grande	1919	São Paulo	1937
Natal	1902	Pesqueira	1920	Itaquatiara	1951

Fonte: Livro Institucional das Dorotéias (1957).

De acordo com o Livro Institucional da Casa Provincial do Sul do Brasil (1957), colégio de Friburgo, o próprio Bispo de Pernambuco D. Manuel de Medeiros, viajou até Roma para convencer as Irmãs Dorotéias de virem até o Brasil para educar as jovens brasileiras. Ficando de acordo entre si, as eleitas para virem ao Brasil foram: Janozzi, Pingiani, Felipa, Mattel, Toscani e Casavecchia.

Em 1870, as Dorotéias sofreram perseguições e ameaças no Brasil devido ainda às influências das leis estabelecidas pelas reformas pombalinas e a ligação existente entre o Instituto de Paula Frassinetti com os jesuítas. Porém, através do apoio de membros da Igreja que visavam manter a presença do catolicismo na educação, conseguiram erguer fundos e interferir na legislação, de modo, a permitir o funcionamento desta instituição.

Dom Adauto de Miranda, arcebispo da Paraíba e Rio Grande do Norte, foi um expoente nessa expansão, contribuindo para a construção do Colégio Imaculada Conceição em Natal, o Ginásio e Escola Normal Nossa Senhora de Lourdes em Cajazeiras, denominado por Dom Adauto como a “pupila de seus olhos”, e o Colégio Nossa Senhora do Rosário em Alagoa Grande.

A pedagogia do Instituto Paula Frassinetti estava baseada na Pia Obra de Santa Dorotéia, e segundo Sene e Costa (2000), tinha um caráter conservador, conhecido como Ultramontano, que defendia a autoridade do Papa em matéria de fé e disciplina, sendo

assim, fundadora Paula Frassinetti transmitia suas diretrizes através de cartas endereçadas às irmãs superiores dos colégios, tendo como missão a evangelização através da educação. Segundo Sene e Costa (2000, p. 2):

As intuições pedagógicas de Paula Frassinetti que contribuíram para a constituição de seu projeto educativo são: diálogo, testemunho, a formação das Irmãs: entre o cultural e o espiritual, coragem e audácia, educar pela via do amor e do coração, suavidade e firmeza, a prudência, obediência, perseverança, fé e incentivo à prática das virtudes: simplicidade, humildade, caridade, alegria, ternura para as Irmãs e alunas.

Esta posição pedagógica detinha de um poder moralizante através de sua educação de acordo com o seu forte ideal apostólico. Segundo o livro institucional, o ideal de “santificar-se, salvando, instruindo, aperfeiçoando, elevando o próximo” esteve presente desde o início do instituto fundado por Paula Frassinetti nos arredores de Gênova.

Segundo os dados do livro de aniversário de morte de Paula Frassinetti, publicado no final da década de 1950, para circulação interna no Instituto de Santa Dorotéia, em 1956 já haviam no Brasil 22 casas de ensino, totalizando 698 religiosas da Ordem, 3.092 alunas no ensino Primário, 3.058 no ensino Ginásial, 304 no ensino Colegial e Comercial, 959 no Normal e 185 na Faculdade de Filosofia. Somente no período referente ao decênio de 1947 a 1956 passaram pelo Instituto 27.079 alunas no ensino primário, 27.274 alunas no ensino Ginásial, 3.236 no Colegial e Comercial, 6.542 no Normal e 1.322 na Faculdade de Filosofia.

1.2 A Pedagogia de Paula Frassinetti e o Desenvolvimento do seu Projeto educativo

1.2.1. Considerações sobre Paula Frassinetti e a Pia Obra de Santa Dorotéia

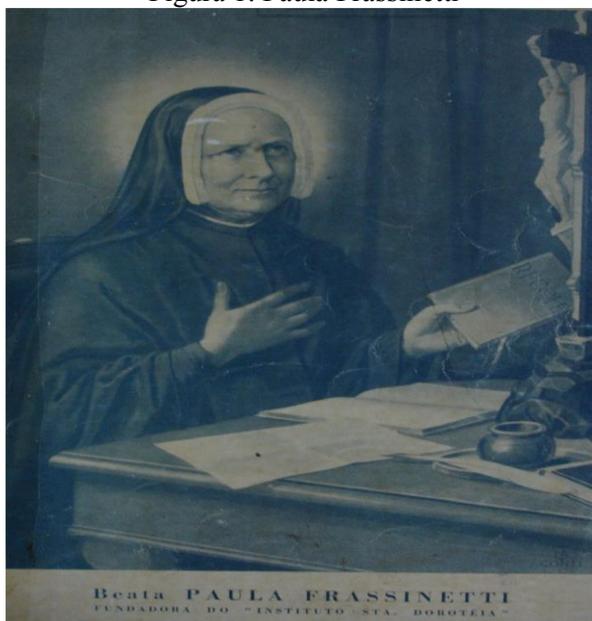
Nascida em Gênova, em três de março de 1809, Ângela Maria Frassinetti, filha de João Batista Frassinetti e Ângela Viale, foi criada em uma família com sólidos princípios religiosos. De acordo com Sene (2007), seus quatro irmãos, José, Francisco, João e Rafael se tornaram sacerdotes, e influenciaram profundamente sua irmã através dos conhecimentos adquiridos com os estudos de teologia, que transmitidos de forma oral para Paula serviram de base para o seu projeto educativo. Seus irmãos mais velhos, José Maria Frassinetti e Francisco Frassinetti foram os que mais influenciaram em sua formação pedagógica e religiosa (SENE, 2007).

Ordenado em 1827 pelas Ordens Sacras, na cidade de Savona, José Maria

Frassinetti, era o irmão mais velho, e segundo Sene (2007) fundou a Congregação dos Filhos de Santa Maria Imaculada, e escreveu obras relacionadas à catequese e teologia, dentre elas a obra *Teologia Moral*. Seu outro irmão mais velho, Francisco Frassinetti, foi ordenado em 1841 pela Congregação dos Cônegos Regulares Lateranenses onde foi Pároco em Gênova por 44 anos.

Mesmo vivendo em uma família com recursos confortáveis advindos do ofício de comerciante de tecidos do pai, Paula perdeu sua mãe aos nove anos de idade, quando ficou sob tutela de sua tia durante três anos, até essa falecer, o que fez com que Paula Frassinetti, com 12 anos de idade, assumisse os serviços da casa. Seus irmãos e pai foram responsáveis por sua alfabetização (SENE, 2007).

Figura 1: Paula Frassinetti



Fonte: Livro Institucional, 1957.

1.2.2. A Pia Obra de Santa Dorotéia

Criada em 1815 pelos reverendos irmãos Lucas e Marco, a Pia Obra adotou o nome e os ideais apostólicos da Virgem e Mártir da Capadócia do século IV, e teve por finalidade primeira a educação de meninas cristãs através de senhoras que, convivendo com as alunas, participavam de uma associação de caráter eminentemente pastoral. Mesmo tendo sido criada em 1815, a pia obra só foi incorporada ao Instituto de Santa Dorotéia em 1835 e aprovada pela Santa Sé em 1841, através do breve *Inter Praecipuas Curas* do Papa Gregório XVI dirigido aos Condes Passi (Pia Obra de Santa Doroteia, 1985).

A história de vida apostólica de Santa Dorotéia serviu de base para a criação da

obra por ser um bom exemplo cristão de perseverança na fé, sendo considerado “um modelo de virtudes, mas as que mais brilharam em sua vida foram: coragem, constância e zelo”, pois, segundo o Martirólogo Romano, mesmo sendo questionada pelo governador romano Saprício, sobre sua fé cristã, permaneceu em afirmá-la até mesmo em seu leito de morte, quando supliciada por apostasia, por não cumprir os editos imperiais que estabeleciam a fé nos deuses do panteão romano (Pia Obra de Santa Doroteia, 1985).

Figura 2: Martírio de Santa Dorotéia.



Fonte: Pia Obra de Santa Dorotéia, 1959.

Como exemplo de zelo apostólico, a vida de Santa Dorotéia representa um projeto educativo pautado no cuidado com as alunas, na preservação de sua pureza e fé. Esta obra, sendo composta de diretrizes e constituições, visa também manter uma homogeneidade no sistema de ensino de modo a preservar os preceitos apostólicos e a obra em si, a partir das constituições de 1851, que servira de base para a elaboração das constituições e diretivas dos anos subseqüentes, podemos notar no capítulo III essa preocupação em manter uma unidade.

A Obra de Santa Doroteia, hoje tão difundida e conhecida, e tão vantajosa em si mesma, como provam os fatos e tão adaptada aos nossos tempos, não se poderia razoavelmente esperar que se mantivesse no seu espírito, sem prejuízo da sua eficácia, se não lhe desse uma alma permanente e toda sua, confiada ao zelo de pessoas particulares que a poderiam promover, estaria sujeita a mil variações, a confusões e talvez à decadência (Constituições, 1851, p.2).

Estes princípios servem de base até os dias atuais para a elaboração das regras nas

escolas da Instituição, dessa forma, não se apresenta como um anacronismo estudar sua relação com a cultura escolar do colégio estudado na década de 1960. A Pia Obra pode ser analisada também como um *dispositivo*⁷ disciplinar, pois dá sustentação a um sistema pedagógico religioso ao mesmo tempo em que este saber/poder sustenta a Pia Obra.

Vale salientar, que para Foucault (2014, p. 367), um dispositivo engloba não só uma *épistème* (dispositivo discursivo) como também se relaciona com dispositivos não discursivos, que partem para aspectos que se relacionam com o cotidiano escolar, de modo que o “Primeiro e principal meio a que se propõe o Instituto para obter o seu fim: cultivar e promover a Pia Obra de Santa Doroteia, para a qual foi de modo particular estabelecida.” (PIA OBRA DE SANTA DOROTÉIA, 1985, p.2)

Segundo a Obra da instituição, a sua unidade e uniformidade é mantida devido a aplicação da mesma regra em todas as partes, de modo a não permitir que o “espírito” da Pia Obra não morra com os indivíduos que fazem parte do Instituto. Segundo as constituições de 1951, as Irmãs desse Instituto, sendo “escolhidas pela Divina Misericórdia para ser a alma da Pia Obra” devem derivar da bondade divina, e munidas do evangelho, devem educar as crianças de modo a “reformatar o mundo”, conduzindo-o para a verdadeira vida (doutrina cristã).

De acordo com o livreto de 1959, a Pia Obra de Santa Dorotéia pode ser definida como:

É Pia Obra porque, promovendo a correção fraterna, como o faz, é uma verdadeira obra de piedade, piedade no sentido que ensina a dar a Deus o culto devido, piedade no sentido da misericórdia para com as tenras almas expostas ao perigo de perdição. A correção fraterna consiste, pois, em alguns caritativos avisos e sugestões, ordenados ao bem espiritual da criança, correção que vem precisamente facilitada primeiro pelo fim sobrenatural que inflama as Assistentes e Cooperadoras e depois porque, dividida entre tantas almas de boa vontade, a fadiga de corrigir é menor e menor a dificuldade. A correção é reduzida a método porque as determinadas ocupações, os ofícios preciosos de cada Zeladora, formam um sábio encaixe, no qual as muitas partes, bem associadas se destinam a um único fim – a educação cristã das crianças (PIA OBRA DE SANTA DOROTÉIA, 1959, p.5).

Ainda de acordo com esse documento, a Obra deveria ser inspirada pela simplicidade e o acompanhamento individual das alunas assistidas com uma “delicadeza fraterna e materna”. Essas crianças, jovens e adolescentes eram então “objeto de cura” da obra, desde sua tenra idade até no início da vida matrimonial onde a Obra continuava servindo de guia, conselho e conforto.

⁷ Para Michel Foucault, o dispositivo pode ser entendido como relações de forças que sustentam determinados tipos de saber, ao passo em que é sustentado por estes saberes.

Embora no Brasil o seu público predominante fosse composto pela elite local, mediante pagamento de mensalidade, a Pia Obra de 1959 afirma que abraça jovens de todas as condições sociais, como afirma a citação do documento abaixo:

A Pia Obra, nota-se bem, abraça jovens de todas as condições sociais, e é solicita tanto das crianças moralmente desacompanhadas dos pais, quanto das que já se acham encaminhadas ao bem. É coisa frágil a alma de uma adolescente, e precisam todas, boas, menos boas, de ajuda e de proteção. As Cooperadoras se servem sobretudo dos encontros casuais, que se dão ordinariamente na rua, para render-se conta do estado de alma dessas tenras “figliuole del popolo” (filhas do povo), insinuar-se nos seus corações, torna-se santamente donas deles e fazer-se, pouco a pouco, anjos custódios. (Pia Obra de Santa Dorotéia, 1959, p.10)

Esta característica do instituto de abrigar crianças desvalidas, em condição de vulnerabilidade social, pode ser observada em diversos colégios regidos não só pelas Irmãs de Santa Dorotéia como por outras ordens religiosas no Brasil. A obra inicial do Instituto criado em Quinto por Paula Frassinetti teve foi denominado *Instituto para meninas pobres*, através do trabalho desenvolvido por Paula e suas companheiras, denominadas de *Filhas de Santa Fé*, sendo posteriormente denominadas Irmãs de Santa Dorotéia após adotarem a Pia Obra.

Esse posicionamento humanista permaneceu durante a história do instituto mesmo após aportarem em outros países, porém, no Brasil a Obra só pode ser mantida devido ao capital empregado pelas estudantes e através de investimentos do Estado, que no início do século XX destinava verbas para a manutenção de colégios particulares.

O brasão (Figura 3) adotado pelo instituto apresenta muitos de seus ideais pedagógicos e apostólicos. Toniosso (2006, p. 26) explica o seu significado:

O escudo da Congregação consta de duas partes: uma central, o escudo propriamente dito; a outra, externa, a ornamental. A primeira parte é essencial; foi aprovada por um ofício da Heráldica e por um especial Decreto real. Eis sua descrição: dentro de um oval azul, surge da terra, de cor marrom, de onde brotam tufo de erva verde, uma árvore de copa frondosa e arredondada; à esquerda, à sombra da árvore, um lírio abre suas seis pétalas brancas, numa haste verde, com folhas numerosas, maiores em baixo, mais raras e menores em cima, mas sempre verdes, como a erva; à direita, uma pomba branca com as asas abertas, em posição de voar para a copa da árvore. Sobre a árvore brilha uma estrela dourada com seis pontas. A árvore- um ‘frassinio’ – é o símbolo do Instituto; a terra é a Santa Igreja de Deus, onde florescem virtudes e graças; a pomba é o símbolo da dorotéia, que foi chamada para esconder-se por entre a fronde do místico ‘frassinio’; o lírio representa as meninas e jovens que, à sombra do ‘frassinio’, protege e educa na prática da pureza e de todas as virtudes cristãs. A estrela é a Virgem Maria, Rainha e Mãe do Instituto de Santa Dorotéia. A segunda parte, a ornamental, que completa o escudo, tem também o seu significado simbólico. Da concha inferior, que pode representar um cestinho, saem três rosas e três maçãs; as rosas e as maçãs adaptadas ao nosso Instituto. Deste modo, todos os pormenores do escudo falam ao coração das Dorotéias: maçãs do milagre, que o Anjo levou a Teófilo em nome de Santa

Dorotéia, enquanto se encaminhava para o martírio; as flores e os frutos do jardim do Esposo. Da concha superior partem duas filas de pérolas: as pérolas preciosas das virtudes que devem adornar toda Dorotéia, as ‘gemas’, como as chamava Santa Paula e, sobretudo, a adesão generosa à vontade de Deus – ‘única gema’; - a humanidade: ‘preciosa gema’; a caridade: ‘virtude rainha e característica do nosso Instituto’. A concha, receptáculo vivo das pérolas, é o místico ‘escrínio’ do Coração Divino de Jesus, ‘virtutum omnium abyssus’ e ‘dives in omnes qui invocant Eum’. Uma fita branca, pendente do ornato, tem os dizeres: ‘In simplicitate laboro’. Assim como foi descrito em suas duas partes, será feito, de hoje em diante, o escudo em todas as nossas Casas. Deste modo, ele será único e idêntico em todos os seus pormenores, para todo o Instituto; e do mesmo modo, quando o escudo servir para ornamento de edifícios, salas, etc. Nos carimbos, quer de borracha, quer de metal, dever-se-á acrescentar, em volta, os dizeres: CONGREGATIO SORORUM A SANCTA DOROTHEA, dizeres com que a Igreja aprovou a nossa mínima Congregação. Estes dizeres devem ser escritos em latim, língua oficial da Igreja.

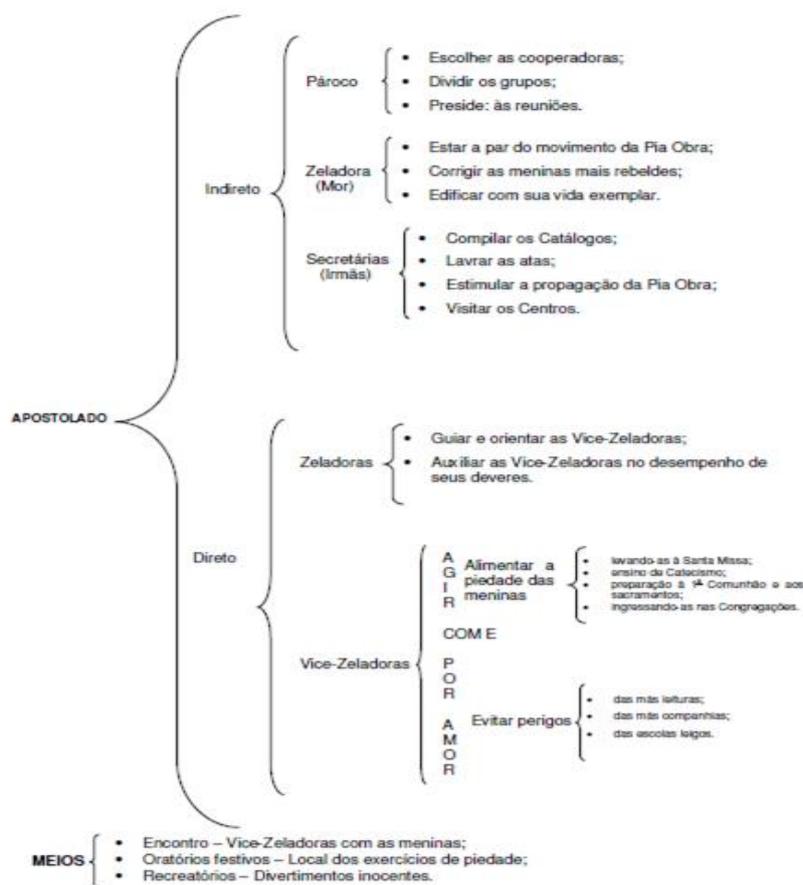
Figura 3: Escudo do Instituto das Irmãs de Santa Dorotéia.



Fonte: Livro Institucional, 1957.

No fluxograma da figura 4, podemos analisar a forma como o instituto se organizava, dividido em um apostolado “direto” e “indireto”, de modo que o pároco da cidade possuía um papel central na gerencia das instituições escolares enquanto que as zeladoras e secretárias exerciam a função de educar, disciplinar e doutrinar os educandos.

Figura 4: Organização apostólica do Instituto de Santa Dorotéia.



Fonte: Pia Obra de Santa Dorotéia, 1985, p.9

De acordo com a Pia Obra, o apostolado indireto, diz respeito a exclusividade paroquial da Obra, onde o pároco assume a posição de diretor, este é responsável por escolher as cooperadoras da instituição de ensino, além de presidir as reuniões mensais. A partir da Breve de Aprovação de Gregório XVI podemos notar essa estratégia em deixar sob tutela da escola um pároco local:

Escolher em cada Paróquia com aprovação do Pároco algumas senhoras piedosas, que, auxiliadas por outras de igual virtude tomem cuidado das meninas de todas as condições com o consentimento dos pais para as instruir, e de um modo suave e fácil informá-las na virtude e defendê-las dos perigos circunstantes. (Do Breve de Aprovação de Gregório XVI).

A Zeladora-Geral (coadjuvada pela Vice-Zeladora Geral), escolhida pelo Diretor entre as “senhoras mais respeitáveis da paróquia”, recebe ordens do pároco e escolhe as Zeladoras e Vice-Zeladoras, na medida em que também são responsáveis por corrigir as meninas mais rebeldes. Estas também, devem se portar como modelo pureza espiritual, de modo a ter “uma vida exemplar, prudência, zelo e doçura e, sobretudo amor à Pia Obra.

As Secretárias, Irmãs de Santa Doroteia, desempenham o seu trabalho baseado no voto divino de conservar a Pia Obra, sustentam-na, tomando conta da compilação dos catálogos, lavrando as atas de reuniões mensais e preparam o espelho geral a ser apresentado à reunião geral.

No apostolado direto, as Zeladoras de idade mais avançadas guiam as jovens Vice-Zeladoras no trabalho de observar as jovens alunas, e também iniciam as Vice-Zeladoras nos ritos religiosos, acompanhando-as à igreja e ajudando a preparar o sacramento e aproximar-se do Banquete Eucarístico. A estas é reservado o papel mais importante segundo a Pia Obra, o de “conhecer as meninas, afeiçoar-se lhes, porque o fruto desta Obra está todo no amor: amor de Deus, amor das Vice-Zeladoras para com as meninas, amor das meninas para com as suas Vice-Zeladoras.” (Pia Obra, 1985, p.5).

As Vice-Zeladoras também são responsáveis por coadjuvar o pároco, conduzir as meninas à Santa Missa nos dias festivos, ensinar o catecismo. Duas Vice-Zeladoras são designadas a zelar pelas meninas nas ruas, sendo uma responsável por um grupo de dez alunas, de modo que desenvolvam a Obra:

Zelando por elas na rua, fábrica ou escola, acompanhando-as nas suas várias manifestações juvenis. Encontrando-as, interroga-as sobre a frequência aos Sacramentos e Catecismo Paroquial, afasta-as das más companhias, procura evitar que sejam paradas nas ruas e se ponham em contato com pessoas de outro sexo; oferece-lhes boas leituras a fim de desvia-las daquelas que poderiam lentamente envenenar-lhes o espírito (Pia Obra, 1985, p.7).

Podemos perceber através destas máximas, que a vigilância e a disciplina nestas instituições eram basilares na manutenção do dispositivo disciplinatório de modo que as Vice-Zeladoras observavam as alunas em diversos espaços e momentos de sua vida, fazendo do zelo fraternal o instrumento para manter a Pia Obra e o seu alto Fim: “proteger do mal e cultivar no bem os corações infanto-juvenis”:

É Pia Obra porque, promovendo a correção fraterna, como o faz, é uma verdadeira obra de piedade, piedade no sentido que ensina a dar a Deus o culto devido, piedade no sentido da misericórdia para com as tenras almas expostas ao perigo de perdição. A correção fraterna consiste, pois, em alguns caritativos avisos e sugestões, ordenados ao bem espiritual da criança, correção que vem precisamente facilitada primeiro pelo fim sobrenatural que inflama as Assistentes e Cooperadoras e depois porque, dividida entre tantas almas de boa vontade, a fadiga de corrigir é menor e menor a dificuldade. A correção é reduzida a método porque as determinadas ocupações, os ofícios preciosos de cada Zeladora, formam um sábio encaixe, no qual as muitas partes, bem associadas se destinam a um único fim – a educação cristã das crianças (Pia Obra de Santa Dorotéia, 1959).

Algumas regras relativas à Pia Obra nos chamam atenção, como o fato de os parentes não serem comunicados a respeito dos “defeitos” das meninas; a precaução em fazer com que a obra não se torne pesada e insuportável, mantendo a simplicidade em sua essência; não confundir a Pia Obra com o catecismo, sendo posta como uma “correção fraterna facilitada e reduzida a método”; que as zeladoras se empenhem em preparar as jovens para vice-zeladoras.

Depois de 9 anos de sua elaboração, as regras da instituição só foram cunhadas em 1851, sendo nomeadas de Constituições e Regras do Instituto Religioso das Irmãs Mestras de Santa Dorotéia, e serviram de base para formulação das regras nos colégios instalados no Brasil. Embora as Constituições fossem basilares para a filosofia do projeto educativo, houveram adequações com o passar do tempo, ao passo em que novas regras eram instaladas por meio de diretivas, anexas a ideias presentes nas constituições mais antigas.

Essa flexibilidade pode ser notada nas Constituições (1851, p.63), as quais afirmam que a religião é antes de outra coisa, o primeiro objeto de ensino, sendo o resto acessório necessário para educar de modo a edificar jovens de acordo com conhecimentos e saberes convenientes ao que não é contrário ao Santo Evangelho. A educação então não deixava de se basear no catecismo, embora se abrisse a possibilidades de adequação aos saberes modernos.

Através dos documentos e constituições, constata-se que o projeto educativo de Paula Frassinetti desempenhou importante papel na educação feminina no Brasil, principalmente no final do século XIX, quando chegaram ao Brasil e o início do século XX, período estudado neste trabalho. Também é importante ressaltar a importância de suas instituições no Estado da Paraíba, como o Colégio Nossa Senhora do Rosário, em Alagoa Grande, na formação das jovens, preparadas para a vida social, que aportava na modernidade.

1.3 O Colégio Nossa Senhora do Rosário: Práticas educativas do cotidiano escolar e as diretrizes educativas de Paula Frassinetti

Além de abordar o conjunto de normas e princípios pedagógicos da instituição em questão, faz-se jus analisar também as memórias referentes aos processos que se manifestavam no cotidiano escolar, dando margem a uma análise, que insira na investigação histórica dos sujeitos históricos da instituição, a exemplo das alunas e suas práticas escolares e de sociabilidade no ambiente escolar.

Fonseca (2008, p. 63), alerta sobre a necessidade de conceber o cotidiano escolar e sua cultura como algo que faz parte de um contexto mais amplo e não restrito somente às práticas institucionalizadas pela escola. Segundo ela:

Práticas docentes, processos de escolarização, práticas educativas e ideias pedagógicas não podem ser pensados em si, nem somente em sua relação com o que podemos chamar de universo escolar, como uma instância autônoma (que na verdade não é). Estão impregnados da pluralidade de aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos, o que obriga o historiador a considerar que, quando se fala em representações e em *apropriações*, essas noções só podem ser compreendidas neste movimento confluyente.

Este movimento de reconhecimento, de novos atores como participantes na construção de uma cultura escolar, requer pensar as experiências e práticas destes sujeitos sociais e da sua influência na emergência de uma cultura singular ao seu espaço educativo. Segundo Vidal (2009), o binômio cultura-escola somente saiu do prisma da “transmissão cultural” a partir da preocupação epistemológica com relação ao papel dos alunos e professores como objetos de estudo dos processos de escolarização. Ainda segundo Vidal (2009, p. 120):

A perspectiva nos remete a considerar a escola não apenas como porto de chegada das inovações pedagógicas e das normas legais ou reformas, exercendo a função apenas de transmissão cultural, mas como local de constante negociação entre o imposto e o praticado e mesmo, de criação de saberes e fazeres que retornam à sociedade sejam como práticas culturais, sejam como problemas que exigem regulação no âmbito educativo.

A partir desse olhar, a metodologia de análise dos aspectos históricos do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas faz-se necessário a utilização de fontes diversas, que não fiquem restritas somente às de origem oficial (como livros institucionais, documentos escolares, paroquiais, entre outros), mas também, de documentos como cadernos de alunos, fotografias de álbuns de família, depoimentos orais e objetos que se relacionam com a materialidade da instituição estudada.

Vidal (2009), adverte que o estudo das práticas escolares deve ser observado enquanto práticas culturais, e que devido a esta questão, não devem ser tomadas enquanto processos individuais, mas fruto de uma hibridização cultural. No entanto, mesmo sendo fruto de mestiçagem cultural, acabam por produzir culturas específicas, através de suas singularidades.

De acordo com Vidal (2009), o problema em analisá-las, decorre de que as

práticas educacionais se produzem como ato e não como uma operação, o que dificulta a aquisição de registros desses atos e requer a distinção na análise dos documentos de modo a não confundir registros de práticas com prescrição de práticas. Estes registros se encontram em documentos tidos como *escritas ordinárias*, que segundo Cunha (2007), mesmo sendo produzidas por pessoas comuns, elaboram a vontade de “fazer uma obra” e possibilitam a compreensão da cultura escolar de um dado momento histórico.

No caso do colégio em questão, entendemos que é necessária uma abordagem que leve em consideração não somente os documentos institucionais como as Constituições e Regras do Instituto, mas também as memórias dos seus atores sociais, de modo a enriquecer a pesquisa com informações de caráter subjetivo e intrínseco à cultura escolar deste espaço escolar, sem reduzi-lo ao contexto maior das Irmãs Dorotéias.

Como exposto anteriormente, as Regras e Constituições (1851) do instituto tem como um dos elementos pedagógicos centrais a “correção fraterna”, onde reduzida a método (pedagógico) através de um zelo esclarecido e fervoroso, sustenta o dispositivo disciplinar da instituição. De modo que: “Sendo a Pia Obra correção fraterna, as pessoas que a compõem não devem usar maneiras ásperas e castigos, tomar ares de direito e autoridade, mas usar boas maneiras e avisos afetuosos, como convém de irmã para irmã.” (CONSTITUIÇÕES, 1851, p. 55).

Esse elemento do dispositivo disciplinar pode ser percebido através dos enunciados das ex-alunas. Embora a Pia Obra afirme que a correção fraterna não se sustente a partir de castigos, o cotidiano do colégio era permeado por tais práticas, visando estabelecer a ordem através de advertências, que quando descumpridas, davam margens para a aplicação de castigos, como não ter acesso a recreações, festividades ou passeios.

Segundo as Constituições e Regras do Instituto das Irmãs Mestras de Santa Dorotéia de 1999, é possível observar como as irmãs deveriam se comportar para dar exemplo as alunas, com calma, paciência, cuidado no proceder e ter um caráter igual:

É necessário ser sempre calma, paciente, mansadona de si mesma, tendo continuamente um modo de proceder uniforme e um caráter igual, não se deixando levar pela vivacidade e pela cólera. Pode-se, em certas circunstâncias, mostrar indignação, mas à maneira do profeta quando diz: “Irai-vos, mas não pequeis”. Não se dirão nunca às meninas palavras injuriosas e ofensivas: enfim, os modos e a atitude exterior das nossas irmãs devem ser de tal modo dominados que possam servir de modelo as educandas. É necessário ter muita prudência, discernimento e cautela nos entretenimentos com as educandas, quer na recreação, quer em outras ocasiões (CONSTITUIÇÕES, 1999, p. 71-72).

De acordo com a ex-aluna V. M.: “Antes era tudo mais castigo, era mais castigo,

como não participar do recreio, ter um passeio e não ir...” e para estabelecer esta correção fraterna, o colégio disponha de uma organização hierárquica, com uma divisão das tarefas, tal como determinava as Regras e Constituições. Sendo assim, “Tinha a madre superiora, a que supervisionava tudo, cada uma tinha suas tarefas, aquelas... Soros, era aquelas que eram pra lavar, pra passar, aquelas que não tinham estudo suficiente, a roupa já não era como a delas, era um pouco mais simples.” (V. M., 2016).

Segundo Sene (2007), as escolas possuíam uma Mestra Geral e tantas outras Mestras quanto fossem necessárias para o ensinamento das aulas e para manter a ordem. A Mestra Geral estava sob as ordens da Superiora da Casa. Assim, as freiras eram responsáveis pelos cuidados das meninas, em todos os momentos, elas não podiam ficar sozinhas, sempre havia uma mestra observando, mesmo na hora do recreio. A ex-aluna M. G. (2016) relata: “era vigilância total ... Nunca se ficava só, nunca”.

O *zelo apostólico* que garantia a aplicação da correção fraterna se mostra presente nas memórias relativas as vivências no colégio. A exemplo dessas práticas, temos enunciados relativos ao controle que esse zelo exercia sobre as alunas, mesmo em se tratando de relações de membros da mesma família, ademais, a vigilância era então exercida dentro e fora do ambiente escolar. Tomamos com base o depoimento de uma ex-aluna:

Elas diziam mais assim: olhe, você não pode se acompanhar de pessoa que já é casada, você não pode conversar com ninguém casado que vira pecado, por que não é exemplo pra você, não serve para você. Eu tinha uma prima chamada Lurdinha, que morava em Alagoinha, e era interna também, vinha de Alagoinha pra cá, e a irmã dela, Dalva, tinha sido casada, tinha deixado o marido e vivia com outro, Lurdinha não era pra ter amizade com a irmã porque a irmã vivia em pecado. Então isso elas faziam questão de orientar e mostrar (M. G., 2016).

Eram os ensinamentos morais, as meninas tinham que se comportar assim, não podiam conversar com pessoas casadas, do sexo oposto, tinham que ser recatadas, educadas, ser ordeiras e obedientes, cultas, formando-se dessa maneira a mulher que a sociedade “desejava”, preparada para a vivência na sociedade urbana, como mostra Manoel (1996, p. 80):

Esses colégios não preparavam eremitas para a vida contemplativa, mas jovens que ocupariam lugares centrais na sociedade. Por isso, a recusa do corpo estancava nos limites da polidez: era necessário adestrá-lo para executar os movimentos e os gestos conforme um conjunto de etiquetas que abrangiam desde o sentar-se corretamente e comer maçãs com faca e garfo, até a maneira correta de abrir o lenço e assoar-se.

Esta máxima da qual baseava-se a pedagogia de Paula Frassinetti, era necessária

para o funcionamento do programa educativo, tido como uma “máquina” pelos seus manuais, assegurando a hierarquia e vigilância na instituição e promovendo a “regeneração” da sociedade. De acordo com as ex-alunas, essas práxis educativas eram seguidas à risca, ao passo que servia para a sociedade de símbolo de eficiência no ensino moral.

Tinha a madre superiora, a que supervisionava tudo, cada uma tinha suas tarefas, aquelas... Soros, era aquelas que eram pra lavar, pra passar, aquelas que não tinham estudo suficiente, a roupa já não era como a delas, era um pouco mais simples. (V. M., 2016).

Essa distribuição das tarefas permitia uma organização muito eficiente, e conduzia os Institutos a seguirem as regras estabelecidas por sua fundadora Paula Frassinetti, que mesmo estando distante acompanhava, através das cartas enviadas pelas Mestras Superiores das Casas, como estava os colégios, as orientações e outros aspectos pertinentes.

Havia também uma preocupação com a formação das professoras que lecionariam as meninas, estas deviam ser exemplos morais, bem instruídas religiosamente. Como relatado por M. G. (2016), a seleção para professores do instituto levava em consideração, não só os aspectos profissionais, mas também os pessoais, pois os mestres tinham que ser um bom exemplo para as educandas.

Para a ex-aluna M. G., o ensino de qualidade também era um produto do bom quadro docente adotado pela escola, a qual avaliava as habilidades profissionais e o seu perfil social, de modo a serem exemplo de boa conduta para os alunos. E completa:

Você só não aprendia se não quisesse... todos os professores eram preparadíssimos, você tinha que ser professor, educador e boa pessoa, pessoa de bem, você não poderia ser 'junta' para ser professor... só uma pessoa de altíssima capacidade poderia ensinar no colégio (M. G., 2016).

Segundo a entrevistada, a seleção para professores da instituição levava em consideração não só os seus conhecimentos profissionais, mas também a sua vida pessoal, que deveria ser um exemplo para os alunos, de modo a contribuir para a construção identitária dos mesmos, servindo para a formação de uma sociedade pautada nos valores estabelecidos pela cultura do colégio em questão. Sene (2007, p. 81), também mostra a preocupação da fundadora com a formação de mestras bem preparadas para lecionar nos colégios:

Paula Frassinetti demonstra através de suas Cartas a importância com a formação das Irmãs que fossem trabalhar com as alunas, quer na sala de aula, quer em outras atividades. Para isso, elas deveriam ser bem preparadas e bastante instruídas para realizarem suas tarefas, pois além de conhecer os fundamentos da área a ser ensinada, deveriam ter também uma boa base espiritual. Daí a constante preocupação com a formação intelectual e espiritual das Irmãs.

Dessa forma, a hierarquia funcional das irmãs e no corpo discente, eram refletidos em aspectos com a padronização das vestimentas, na separação dos espaços e no controle das relações sociais das alunas. “A gente ficava todas do lado de fora, a freira tocava um sininho, formava a fila, todos em silêncio, impecável”, de acordo com esse depoimento de uma ex-aluna, podemos pensar sobre como esse ordenamento refletia no cotidiano do colégio, descrito pelas entrevistadas como sendo de uma extrema rigidez disciplinar.

Abaixo as figuras 5 e 6, mostram o cotidiano nos Colégios do Instituto de Santa Dorotéia em suas diversas atividades, observa-se o disciplinamento das alunas, o fardamento que usavam, desmontando a organização e o rigor dessas instituições.

Figura 5: Cotidiano no Colégio de Santa Dorotéia, SP.



Fonte: Livro Institucional, 1957.

As práticas artísticas e esportivas, além serem instrumento de disciplinamento do corpo e de doutrinação religiosa, também serviam de intersecção entre o colégio e a comunidade. Segundo V. M. (2016):

A população achava ótimo a presença do colégio na cidade, tinham jogos de vôlei, vez por outra elas faziam uma festa na escola e a população ia pra lá, era animado... na quadra de vôlei ia muita gente assistir os jogos e a gente também saía daqui pra jogar em Areia, em Bananeiras, nesse tempo a gente ia em pau-de-arara.

Vemos então um imbricamento entre o conservadorismo católico, ao passo em que a cultura escolar era regida pelos valores e simbolismos do cristianismo, e a pedagogia moderna, tendo em vista que o colégio teve que adotar currículo e práticas pedagógicas

modernas, como a equiparação à Escola Normal, em 1930 e a adoção do ensino de educação física com a prática de esportes, como o vôlei.

Figura 6: Detalhe para o fardamento das alunas do Instituto de Santa Dorotéia.



Fonte: Livro Institucional, 1957.

Assim, havia um controle do tempo e dos espaços, onde as atividades eram conduzidas para que as meninas estivessem sempre ocupadas durante todo o dia. De acordo, com as ex-alunas havia uma rotina a ser seguida rigidamente: “Quem era interna de cinco horas, acordava, tomava café, ia para a igreja, assistia missa todo dia, depois era aula”. (M. G., 2016). A ex-aluna V. M. (2016), também relata esses momentos no colégio:

A gente se levantava rezando, os olhos fechados mas já tava rezando, aí descia e ia pra missa, da missa a gente chegava no refeitório rezava pra tomar o café, quando saía rezava de novo ia pra uma sala de aula, cada freira que entrava a gente rezava ... quando você não estava na sala de aula, você ficava estudando, numa classe estudando. O negócio era rezar e estudar.

Sobre o currículo do colégio (Figura 7), podemos observar que no fim da década de 1950 e início da década de 1960, as disciplinas adotadas pelo Instituto adequavam-se as leis de ensino vigentes no período, estando presentes no currículo: Português, Latim, Frances, Inglês, Matemática, Ciências, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalho manual, Desenho e Coro (Orfeão).

Nota-se que o currículo engloba disciplinas de um currículo mais “moderno”, atrelado aos saberes mais tradicionais do ensino na instituição, a exemplo da música, com aulas de piano, flauta e coro, assim como os trabalhos manuais, que incluíam desenho, pintura e bordado, conhecimentos esses que serviriam de suporte para uma educação feminina que desenvolvessem suas habilidades domésticas. No boletim escolar de M. G., figura 12, podemos observar as disciplinas curriculares ofertadas em 1961.

Figura 7: Boletim escolar, 1961.

Ginásio Nossa Senhora do Rosário												1º CICLO		
Nome do estabelecimento														
	Português	Latim	Francês	Inglês	Matemática	Ciências	H. Geral	História do Brasil	Geografia Geral	Geografia do Brasil	Trabalhos Manuais	Desenho	Conte. Orfônica	Nota Global
1ª Série	464	496	703	-	550	-	-	482	486	-	932	888	785	644
Ginásio Nossa Senhora do Rosário												1958	Ma. Dulce N. Montenegro	
Nome do estabelecimento														
Ano														
Nome do Inspetor														
2ª Série	542	476	612	931	994	-	748	-	610	-	994	965	429	730
Ginásio Nossa Senhora do Rosário												1960	Ma. Dulce N. Montenegro	
Nome do estabelecimento														
Ano														
Nome do Inspetor														
3ª Série	523	654	400	696	636	568	721	-	-	540	-	991	938	622
Ginásio Nossa Senhora do Rosário												1961	Ma. Dulce N. Montenegro	
Nome do estabelecimento														
Ano														
Nome do Inspetor														
4ª Série	584	770	524	665	681	880	-	951	-	-	-	-	-	722
Ginásio Nossa Senhora do Rosário												1962	Ma. Dulce N. Montenegro	
Nome do estabelecimento														
Ano														
Nome do Inspetor														
Diretor														
Inspetor														

Fonte: Arquivo pessoal de M. G. de F. R.

Segundo Camacho (2012, p.555-556):

No Colégio do Rosário as meninas tinham aulas, entre outras matérias, de música e trabalhos manuais. Parece ato comum, a atividade musical nos colégios religiosos do século XIX e de primeiras décadas do século XX. O aprendizado musical, primordialmente, fazia parte de um ideário da formação escolar feminina [...]. Destacavam-se nesse ideário feminino as atividades de bordado, aprendizagem de línguas, geralmente francesa, e atividades artísticas de dança e música, sendo as mais frequentes - a música vocal e o piano.

Podemos observar uma continuidade no aspecto educativo no Colégio do Rosário, no tocante aos trabalhos manuais, ao analisar o depoimento das entrevistadas, tendo em vista que estas descreveram os trabalhos manuais como sendo elementos pedagógicos voltados a educação de 'boas esposas' e não de operárias de manufatura. Sobre este aspecto da educação nos colégios das irmãs Dorotéia, as Constituições (1851, p. 67) mostram:

Quando ao ensino dos trabalhos manuais ou prendas domésticas, deveriam dar uma especial atenção fazendo as meninas sentirem amor por tais atividades, porque eram um 'excelente meio de se preservar dos perigos de uma vã dissipação no mundo, de se conservar na inocência, de cumprir um dia seus deveres' (...) Os trabalhos manuais deveriam ocupar boa parte do dia, pois na visão das Irmãs Dorotéias, esse gênero de ocupação seria tão necessário às meninas. Por isso deveriam dirigir e vigiar com a máxima atenção e inteligência, as 'pequenas operárias'.

Segundo Azzi (2000), o "currículo" elaborado por Paula Frassinetti era composto

de duas partes, a primeira, chamada de *formação cultural*, que constava de aulas de Religião, Língua e Literatura Portuguesa (somando-se exercícios de Redação e Declamação de Textos), Francês, Aritmética, Geografia (com noções elementares de Astronomia), Desenho, Caligrafia, de Artes (ênfase para o ensino de Piano), Canto Coral, Trabalhos Manuais, com destaque para as atividades de bordado, pintura, confecção de pássaros e flores. A segunda parte, *formação moral e cívica*, constituída aulas de Boas Maneira ou Urbanidade, O culto a autoridade – celebração de honra a Madre Superiora do colégio, a Pureza feminina, baseada em Maria, que se manteve casta até o casamento, A Pureza nas Palavras e no Comportamento.

Dava-se bastante ênfase aos trabalhos manuais na formação das meninas, pois estes seriam empregados no cotidiano delas, em suas funções de donas de casa. Para Sene (2007), o projeto educativo de Frassinetti apresentava uma relevância acentuada em relação aos trabalhos manuais, reservando-se uma parte do dia, exclusivamente, para esses trabalhos, que incluíam a pintura, o bordado, a confecção de pássaros e flores, que tinham um objetivo importante na formação das alunas para as “prendas domésticas”.

Observasse que o currículo seguido pelo Colégio Nossa Senhora do Rosário baseia-se naquele elaborado por Paula Frassinetti, que ainda no século XX, contempla bem as necessidades da sociedade da época na formação de suas filhas. Ou seja, uma formação completa nos aspectos formais e morais.

Manoel (1996, p. 72) afirma que o ensino oferecido por essas instituições, baseado no *ultramontanismo*, possibilitava manter a ordem, afastando a sociedade dos perigos do momento, o “comunismo”, liberalismo, mantendo a instituição de classes sociais estabelecidas: “a oligarquia tinha a certeza de que o *ultramontanismo* e o seu conceito de ordem, respeito ao poder constituído e aceitação passiva das condições de vida jamais colocaria em perigo a sociedade de classes no Brasil”.

O currículo e as práticas pedagógicas se baseavam em métodos tradicionais de ensino, pautados na memorização e em exames regulares, de modo a propiciar o exercício dos conteúdos das disciplinas através da exposição e repetição dos conhecimentos específicos de cada disciplina e posterior exame. Sobre esta questão ex-aluna M. G. afirma que:

Ela explicava tudo, a gente tinha um livro da matéria, ela explicava, entendeu, ela fazia pergunta, depois, a gente fazia pergunta também sobre o que a gente tinha estudado. Quando terminava aquele assunto todinho, íamos pra a prova... Tinha no final as provas, a professora explicava aquele assunto, e no final daquele assunto ela fazia uma prova, relacionada aquele assunto. Se você

tirasse abaixo de 5, tinha que fazer outra prova. Mensalmente você teria que mudar aquela nota, se você permanecesse com aquela nota, você seria reprovada no final do ano. Se você teria direito de ficar em segunda época em três disciplinas, quatro disciplinas você era reprovada e tinha que repetir o ano. Só passava se tivesse condições...Na minha época tinha francês, inglês, latim, português, história, geografia, ospb, religião, moral e cívica...tinha uma professora para cada disciplina. Eu sei que tinha, pela parte da manhã, as vezes tinha três aulas, as vezes tinha cinco aulas. (M. G., 2016).

O currículo do colégio nas décadas de 1950 e 1960 ainda agrega disciplinas básicas orientadas pela Pia Obra, como as relativas à trabalhos artísticos e manuais, ensino de línguas e religiosa. Mesmo com a adoção de disciplinas “profanas” o método pedagógico permanecia tradicional, embora isso não fosse visto com maus olhos pela sociedade.

No colégio, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que através do decreto-lei 4.244 de 1942 instituía a organização do ensino secundário em ciclos, tornava necessário o exame de admissão para o egresso no curso ginásial. As ex-alunas se remetem a este processo tornava a aprendizagem exaustiva para aqueles que iriam ser submetidos à prova. M. G., ao citar essa questão, enuncia que:

Era assim, primeira, segunda, terceira série. Na quarta série a gente fazia o exame de admissão, era um livro grosso, que continha todas as disciplinas, e você só era aprovada pra a primeira série ginásial se você tivesse aprendido aquele livro, era como um vestibular, se você ficasse em segunda época, ai você estudava as férias que eram dois meses. No final você ficava estudando as férias todinhas, depois você ia prestar exames, você tinha uma prova escrita e uma prova oral. (M. G., 2016).

A figura 8 abaixo, ilustra o resultado de M. G. no exame de admissão do ginásio, resultando em sua aprovação. As matérias cobradas no exame foram: Português, Geografia, Aritmética e História. O resultado era registrado em cartório e certificava a aluna a estudar o curso ginásial, caso fosse aprovada.

Figura 9 – Anuário Estatístico da Parahyba do ano de 1932

140 ANUARIO ESTADISTICO DO ESTADO DA PARAHYBA				141 INSTRUCOAO				
Cadastro geral dos estabelecimentos				de ensino, existentes no Estado, em 1932				
MUNICIPIOS	Nome, localização e propriedade dos estabelecimentos	PRINCIPAES		CARACTERISTICOS DOS ESTABELECEMENTOS				
		Condições e instalações do imóvel ocupado	Pessoal empregado e corpo docente e discente	Caracterização do ensino ministrado	Indicações interessantes sobre o aparelhamento	Instituições escolares	Situação financeira e patrimonial	Outros elementos informativos
Alagôa Grande	Colégio "N. S. do Rosário", sito à rua Pedro II. — Propriedade de Julietta Mattos.	Prédio cedido gratuitamente, com dois pavimentos, quatro compartimentos sanitários e 5 salas de aula.	Corpo doc., 1 h. e 10 m. 133 m.	C. primário fundam. e complm.; c. semi-espec. elemental de artes domesticas; semi-especializado médio normal (para formação de professores primários), oficializado; c. especializado elemental artistico musical de instrumentos não especificados; c. especializado elemental artistico plastico (pintura); c. supletivo especializado de religião catholica. — Int. e externato.	Pequenos laboratorios de physica e chimica.	—	Rec. 31.872700 Desp. 31.387300 Patrim. 123.969500	Fundado em janeiro de 1914.
Bananeiras	Colégio "Sagrado Coração de Jesus" s. — Propriedade da Sociedade Civil de Sta. Dorothéa.	Prédio cedido gratuitamente, com 3 pavimentos, 4 compart. sanit. e 6 salas de aula.	Dir. e adm., 1 m.; pess. aux. de ens., 1 m.; pess. subalt., 1 h. e 4 m. C. doc., 7 m. corpo disc., 60 m.	C. pré-primário (infantil); c. primário fundamental e complm.; c. semi-especializado médio normal (para formação de professores primários), oficializado; c. supletivo espec. de religião catholica. — Int., semi-int. e externato.	Bibl. c/ 100 obras e 160 volumes.	Defecio "Paula Fressanetti".	Rec. 39.701320 Desp. 41.842560 Patrim. 116.341900	Fundado em 1918.
	Patronato Agrícola "Vidal de Negreiros", — Propriedade estadual.	Prédio cedido gratuitamente, com 15 compart. sanit. e 4 salas de aula.	C. doc. 2 h. — C. disc., 180 h.	C. semi-especializado elemental, agricola. — Internato. — Ensino gratuito. — Ensino physica.	Instalações para exercicios de pratica profissional e para educação physica.	Grupo Escoeteiro; Banco "Solon de Lucena" (mutualista).	Rec. 291.850400 Desp. 291.771500 Patrim. 691.387300	***
Cajazeiras	Colégio Diocesano "Padre Raimundo", sito no bairro da Caridade. — Propriedade da Diocese de Cajazeiras.	Prédio proprio, com 1 pav., 4 compart. sanit. e 6 salas de aula.	Dir. e ad., 4 h. e 1 m.; C. doc., 7 h. e 1 m. — C. disc., 80 h.	C. primário complementar; c. secundario fundamental; c. semi-especializado médio commercial (oprodutivos). — Int., semi-internato e externato.	Bibl. c/ 86 obras e 177 volumes; installações para educação physica.	Batalhão Collegial; Clube Desportivo Escolar.	Rec. 12.508600 Desp. 12.508600 Patrim. 257.200500	Fundado em 1848.

Fonte: Anuario Estatístico do Estado da Parayba, 1932.

No anuário estatístico da Parahyba do Norte referente ao ano de 1932, 13 anos após a fundação do colégio, observa-se que o mesmo já possuía um corpo docente com onze professores, sendo um homem e dez mulheres que atendiam a um público de cento e noventa alunos. O documento também indica que o prédio foi cedido gratuitamente com dois pavimentos, quatro compartimentos sanitários e cinco salas de aula e laboratórios de física e química, uma estrutura física que para a época se destacava frente à precariedade das escolas de “cadeiras isoladas” e grupos escolares estatais que existiam na época.

O mesmo documento descreve as características do ensino ministrado como sendo composto por: Curso primário fundamental e complementar; curso semiespecializado médio normal (para formação de professores primários), oficializado; curso especializado elemental artistico musical de instrumentos não especificados; curso especializado elemental artistico plastico (pintura); curso supletivo especializado de religião católica, sendo estes cursos na modalidade de internato e externato (ANUARIO ESTADISTICO DA PARAYBA, 1932).

Comparando o Colégio Nossa Senhora do Rosário com o Colégio Sagrado Coração de Jesus no mesmo ano de 1932 (figura 16) - administrado também pelas Irmãs Dorotéias e cuja fachada pode-se observar na figura 10 - o documento revela que mesmo a infraestrutura do Sagrado Coração de Jesus fosse maior, possuindo 3 pavimentos, 6 banheiros e 6 salas de aula, o corpo discente e docente era menor, sendo composto por 60 alunas e 7 professoras.

Outro fato interessante para comparar a realidade dos dois colégios depois de uma década de sua atuação é que a receita dos dois divergiam em seus números, pois enquanto o Colégio Nossa Senhora do Rosário estava em equilíbrio financeiro, pois sua receita estava maior que as despesas e possuía um patrimônio de 123:969\$000 reis o Colégio Sagrado Coração de Jesus estava com uma despesa maior do que a receita e um patrimônio avaliado em 116:341\$000 reis (ANNUARIO ESTATISTICO DA PARAYBA, 1932).

Nessa outra instituição escolar das Dorotéias, eram ministrados o ensino pré-primário (infantil); o curso primário fundamental e complementar; o curso semiespecializado médio normal oficializado; curso supletivo especial de religião católica e funcionava também sob dois regimes, o internato e o semi-internato.

Figura 10: Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bananeiras – PB.



Fonte: arquivo pessoal de Robson de O. Silva, 2014.

O anuário estadual de 1932 também apresenta dados do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, na cidade de Cajazeiras e administrado pela mesma ordem religiosa. O prédio mais modesto em termos de desenho arquitetônico dos três possuía apenas um pavimento, porém, haviam cinco banheiros e 8 salas de aula. No ano citado, o colégio possuía 101 alunas e 11 professores, dispo de curso primário fundamental e complementar; semiespecializado médio normal; supletivo especializado de religião católica em sistema de internato e externato, possuindo uma receita equilibrada para aquele ano. Abaixo, figura 16, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no município de Cajazeiras:

Figura 11: Fachada do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Cajazeiras – PB.



Fonte: <https://memorialdeipaumirim.wordpress.com/2007/10/21/144/>

Nesse contexto, a análise dos documentos e fotografias nos permitiram compreender como se davam as práticas pedagógicas, o cotidiano escolar, como se organizavam em relação a questão financeira, todos estes são fontes relevantes para a história da educação do colégio estudado.

Cabe agora analisar outras nuances importantes da cultura escolar, o poder disciplinatório no regimento dos corpos – as vestimentas, os castigos, a vigilância constante, e outros mecanismos - a participação das alunas nesse sistema, as formas de resistência - as táticas. Elementos estes que nos deteremos no próximo capítulo.

Capítulo II - O Espaço Escolar e o Lugar de Memória no Colégio Nossa Senhora do Rosário

2.1. Igreja Católica e Educação Feminina na Paraíba no início do período republicano

Para entendermos a relação entre Igreja e a educação feminina, no final do século XIX e início do século XX, no Brasil e no Estado da Paraíba, não se pode deixar de abordar o contexto educacional vivido no período. Esse momento é caracterizado por um processo de transição e ruptura entre Estado e Igreja, que se refletirá na educação.

De acordo com Silva (2004, S/P), os períodos de transição estão aglutinados em camadas de lentidão ou rapidez, desalinho conjuntural e ordenamento nas mudanças, dentre elas as educacionais. “São entraves, substituições abruptas, quadros adaptativos. Quase mudanças e quase redefinições nas conjunturas que perfazem a trajetória histórica das relações de ensino”.

A transição entre o final do Império e o início da República trouxe um embate entre Igreja e Estado no campo educacional, entre a secularização e laicização do ensino. As reformas propostas pelo Estado pretendiam a laicização, “retirando” o poder da Igreja, até então detentora predominantemente da educação.

Assim, o século XX, se inicia com um forte apego republicano nas reformas políticas, incluindo os embates no campo da educação entre os que queriam a laicização dos processos instrucionais e aqueles que desejavam perpetuar a centralidade da Igreja no ensino. Na Paraíba, esse movimento de forças foi significativo e demonstrado nas ações dos diversos agentes sociais, na constituição de políticas públicas educacionais.

Segundo Silva (2004), nesse momento é possível identificar nos Jornais da Província da Paraíba alusões as diversas perspectivas que se relacionam com o laicismo, dentre elas a modernidade, a forma como as ciências eram vistas pelos educadores religiosos e os intelectuais do império, ambos, ou com o avanço dos ideais liberais de educação, desejado por estes últimos, ou a continuidade do método de ensino promovido pelos religiosos.

Silva (2004), analisando editoriais e livros do final do período imperial identificou uma série de debates acalorados entre intelectuais e religiosos. Os primeiros afirmavam sempre a importância do ensino laico, livre da influência da Igreja, e elencando os pontos negativos – o atraso da Igreja que desconsidera os avanços da ciência e da própria modernidade.

A Instituição Católica, porém, rebate em diversas notas expostas nos periódicos

da época, dando conta das ofensivas a moral religiosa católica. O referido autor mostra o papel de diversos agentes em prol do ensino católico:

Ao mesmo tempo em que as ações de oposição às características modernizantes são deliberadas pela administração clerical, e dirigidas através das seguidas cartas pastorais, produzidas por Dom Aduato, é de importância a militância de periódicos como *A Imprensa*. Jornal de cunho doutrinário, fundado na capital paraibana, no período de transição entre os séculos XIX e XX. Desde os primeiros números, impregnado de espírito crítico, contrário do que chama de *progresso sem Deus*, *A Imprensa* efetiva todo um arcabouço de ideias representativas da oposição católica ao ensino laico. Entre inúmeros outros objetivos: defesa incondicional do monopólio da Igreja sobre a sociedade civil e ataque as instituições filosóficas, educacionais e governamentais que ousassem permanecer isentas do *poder confessional*, a partir da reforma constitucional de 1891 (SILVA, 2004, S/P).

A Igreja reagiu buscando promover a educação confessional, através das diversas ordens educacionais que se instalaram em todo o Brasil. Lage (2006, p.5) afirma que parte do clero, nesse período, foi influenciado pelo *Ultramontanismo*, movimento conservador que defendia o combate a modernidade, “este clero conservador assumiu o controle da Cúria Romana durante o todo o século XIX e boa parte do século XX”.

Nesse sentido, o combate a modernidade acontecia de algumas formas, como através da censura à imprensa, a edição de determinados livros e do investimento na educação. Esta última, era a principal estratégia da Igreja *Ultramontana*, pois posteriormente as alunas poderiam ser educadoras dos filhos e da sociedade de acordo com os preceitos do *ultramontanismo* (LAGE, 2006).

Além dessas estratégias, somasse o fato do poder público não possuir verbas suficientes para abrir e manter escolas públicas em todo o Estado da Paraíba, contribuindo, assim para a expansão destas instituições privadas, pagas pela elite local que desejava uma melhor formação para as suas filhas frente a modernidade.

De acordo com o periódico O Jornal (1924), a falta de professores era mais proeminente no interior do estado, pois apesar do grande número de professores aptos a lecionar no estado, a maior parte destes eram naturais da capital e relutavam de ir trabalhar no interior, pois a vida não tinha o mesmo conforto e os salários eram inferiores. De acordo com o artigo do jornal, “do ensino público e particular”, Octavio de Barros sugere a criação de leis que dificultem o abandono de cadeiras isoladas por professores contratados pelo estado e que seus vencimentos sejam elevados, pois um operário ou “Chauffeur” ganharia mais do que um professor de cadeiras isoladas.

Ainda sobre a precariedade dos prédios escolares no período da segunda década do século XX, o cronista afirma que:

Entre as muitas explorações existentes em nosso paiz ocupa lugar de destaque a 'indústria' dos collegios. Raro é o collegio que possui mobiliário apropriado e os que o têm seus diretores desconhecem os mais elementares preceitos de hygiene escolar. Nas aulas primarias as carteiras deveriam ser de gradação adaptando-se aos diversos tamanhos dos alunos, que assim seriam preminidos contra as lerdoses e escolioses, dificultando a 'surmenage' em o seu cortejo de males pathologicos. Não é tudo; os horários do trabalho, do descanso e de alimentação são organizados, não de acordo com as condições necessárias e requeridas pelos alunos, mas obedecendo simplesmente aos interesses dos diretores. Por isso vemos que na maioria os collegios trabalham de 8 as 16 horas. (O Jornal, 1924)

De acordo com Lage (2006, p. 3), o século XIX é um período de urbanização crescente, que juntamente com os ideais liberais europeus (positivismo, liberalismo e darwinismo), concebem uma nova visão sobre a modernização. Esse contexto, levou a elite agrária a perceber que não: “conseguiria mais manter suas filhas “ignorantes” e isoladas, como era costume até então”.

Além disso, Manoel (1996) afirma que as ideias católicas no Brasil, no século XIX, apresentavam uma concepção de sociedade, política e relações familiares convenientes as necessidades da oligarquia. Assim, mesmo havendo um reforço da educação liberal pelo civismo e o individualismo, como mecanismo de força para implementação de um projeto de “Nação”, a educação católica não fugia dos preceitos que a elite aceitava para si.

Nesse sentido, se percebe claramente a imbricação entre a educação católica e a oligarquia, que possibilitaram uma resistência, de certo modo, aos ideais de laicização pregados pelo Estado. Esse contexto não foi diferente no Estado da Paraíba, no qual foi possível observar o empenho da elite agrária e da Igreja na constituição de diversas escolas confessionais no território paraibano, como o Colégio Nossa Senhora do Rosário na cidade de Alagoa Grande, fruto da união entre sociedade e a Igreja, como visto no capítulo anterior neste trabalho.

Sobre a falta de verbas destinadas à educação no Estado, diversos documentos afirmam a decadência das escolas públicas na Paraíba e a falta de dinheiro para mantê-las, como os relatórios do presidente da Parayba do Norte, mostram em diversos momentos do início do século XX.

A Mensagem apresentada à Assembleia legislativa da Parahyba, no relatório de 1920, assinada pelo Dr. Francisco Camillo de Holanda, presidente do estado, situa a questão da instrução pública, abordando nesse relatório as ações do estado, as precárias condições do ensino público e do funcionamento do Liceu paraibano. Em nome da direção do Departamento da Instrução Pública encabeçada por Eduardo Pinto, ficou

explicitado que mesmo com a construção de 73 escolas públicas no estado o sistema educacional passava por um momento de decadência (PROVÍNCIA DA PARAYBA DO NORTE, RELATÓRIO, 1920).

Segundo o relatório, o estado necessitava não só de mais espaços de ensino como também de aparelhamento escolar para a campanha contra o analfabetismo. O ensino municipal segundo o documento não responde de nenhuma forma a expectativa pública, e haviam municípios que não destinava nenhuma verba para a instrução pública, enquanto que outros, custeiam pessoal não habilitado para o exercício da docência em cadeiras isoladas (PROVÍNCIA DA PARAYBA DO NORTE, RELATÓRIO, 1920).

Se remetendo aos edifícios escolares, o relatório aborda a construção do grupo escolar Antônio Pessoa na capital, e um grupo escolar de mesmo nome na cidade de Umbuzeiro com verbas públicas, e do colégio Izabel Maria das Neves construído na capital a partir da doação de verbas por Alípio Machado (PROVÍNCIA DA PARAYBA DO NORTE, RELATÓRIO, 1920).

No ano seguinte, a mensagem inicia enfatizando a eficiência das últimas gestões do estado: Castro Pinto (1912-1915), Cel. Antônio Pessoa (1915-1916) e dr. Camillo de Hollanda (1916-1920), no tocante a criação de escolas no interior e na capital paraibana. Mesmo afirmando que houve a construção de “um número avultado de escolas no interior do Estado e dotando com edifícios mais ou menos apropriados” o número de escolas públicas era insuficiente para a população escolar (PROVÍNCIA DA PARAYBA DO NORTE, RELATÓRIO, 1921, p. 13).

Segundo o censo escolar de 1921, existiam 229 escolas mantidas pelo estado e 50 criadas e mantidas por municípios, mas somente cerca de 20.000 crianças tinham acesso à escola, numa população de cerca de 80.000 em idade de frequentar a escola. O diretor de instrução pública da época, dr. Alcides Bezerra, relata a deficiência das escolas com relação ao mobiliário e a pobreza de material didático, principalmente nas escolas de cadeiras isoladas e grupos escolares do interior (PROVÍNCIA DA PARAYBA DO NORTE, RELATÓRIO, 1921, p. 14).

Essa falta de estrutura fazia com que um grande número de professoras da capital, que eram lotadas para o interior, não se adaptavam a realidade escolar e pediam licença, ficando as escolas a cargo de profissionais “leigos, sem a conveniente preparação técnica” gerando o “desaproveitamento dos alumnos, desestimulados com essas interrupções, que, onerando os cofres públicos, trazem a desorganização das escolas (...)” (PROVÍNCIA DA PARAYBA DO NORTE, RELATÓRIO, 1921, p. 14).

Esses problemas se seguiram nos relatos de diversos relatórios da província, nos quais o presidente deixava claro qual a situação das escolas públicas. Pinheiro (2002), revela que o descaso com a instrução pública na Paraíba do Norte se intensifica a partir de 1834, quando o ensino público (primário e secundário) passa a ser de responsabilidade das províncias, que não possuíam recursos suficientes para prover a educação pública, afetando, principalmente as camadas populares que ficavam à revelia do Estado.

Pinheiro (2002), em consulta aos relatórios e mensagens de diretores da instrução pública e dos Presidentes (Governadores) da Paraíba e outros documentos como atas do poder legislativo, coleção de leis, almanaques e correspondências, demonstra a falta de investimentos públicos para abrir e manter novas escolas e também o baixo pagamento dos professores, que em meados de 1850, não ganhavam mais do que 400 reis. Os salários baixos provocavam a desestimulação dos professores que abandonavam a profissão ou para lecionar na capital, onde se pagava melhor ou em instituições privadas, onde também recebiam mais. Além disso, verificou-se que devido a essa situação não ficavam bons professores no ensino público, mas apenas leigos sem preparação, como se evidenciou no relatório provincial de 1921.

De acordo com Lage (2006), a partir de 1850 os ideais liberais ganharam maior força no Brasil, nesse momento as autoridades públicas passaram a defender a liberalização do sistema escolar e assim retirando do Estado a responsabilidade com a Educação, que deveria ser entregue as instituições privadas, justificando esse fato a partir das dificuldades das províncias em promover a instrução pública. Diante desse quadro e dos baixos investimentos pelo poder público, as famílias abastadas, buscaram no ensino particular em suas residências ou nos colégios internos, a solução para educar as suas filhas.

Nesse período, a educação feminina se encontrava bem delimitada. Influenciada pelo processo de urbanização, era cada vez mais comum a tentativa de inserir as moças de forma progressiva na sociedade urbana, de modo que, segundo Azzi (2002, p. 22):

Nesse novo contexto, a mulher adquiria um novo status social: devia distinguir-se pela fineza dos modos, pelas habilidades artísticas em termos de música e literatura, brilhando dessa forma nas reuniões e saraus familiares. No jogo da bolsa matrimonial da época, seu valor já não era medido tanto pelo aporte econômico que trazia pelo seu dote, ou pela predisposição para uma maternidade fecunda, como pela habilidade da moça em atuar dentro do novo contexto social, marcado cada vez mais pela influência europeia.

A educação confessional, nos moldes modernos, atendia bem essa finalidade de preparar as moças para serem “boas esposas” e mães, ofertando para a elite,

acesso a uma educação diferenciada e “completa”, cuja qual incluía os aspectos do currículo formal e também da formação moral das meninas.

Os Colégios Internos eram mantidos pelas diversas ordens católicas, que aportaram no Brasil a partir da segunda metade do século XIX (LAGE, 2006), os recursos eram de origem das pensões pagas pelas famílias das meninas e também das subvenções das províncias.

Segundo Manoel (1996), a implantação dos colégios confessionais representava um projeto bem elaborado e em escala mundial, e que não só buscava a arrecadação de vultuosos recursos financeiros, mas consistia, principalmente em afastar os educandos das ideias modernas e do ensino leigo. Discurso esse que ia de encontro aos preceitos esperados pela elite brasileira, principalmente no que diz respeito a educação feminina.

O papel da mulher, nesse momento, era bem delimitado, restrito a uma boa formação que deveria ser empregada no lar, ou seja, a “boa esposa e mãe”. De acordo, com Alves (2002), exercer o papel de mulher com perfeição, no final do século XIX e início do século XX, significava exercer o seu papel de “mãe de família”, habilitando-se para a vida, praticando com sabedoria e intuição desde a mais simples tarefa a mais complexa.

Assim, percebe-se que apesar do período ser “moderno”, isso não significava uma alteração profunda da função social que a mulher exerceria na sociedade, a mulher continuava sendo aquela que precisava ser protegida e guiada por um tutor (pai, irmão, marido) do sexo masculino, e deveria cuidar dos afazeres domésticos e da família, e agora deveria aparecer como uma figura culta e que representava bem o homem na sociedade urbana.

Não houve nenhuma emancipação política, de direitos civis, conforme mostra Silva e Inácio Filho (2004, S/P):

Embora a modernidade procurasse secularizar a visão cristã e a escola fosse o plano de irradiação do progresso. A formação feminina continuou amalgamada pelo ideário religioso imposto sobre ela da mesma maneira que a Idade Média a enclausurou. Pois, enquanto cidadã, a mulher foi excluída da educação e de direitos sociais mais amplos. A sua função nesse “novo mundo” apenas reforçava o próprio ideário criado sobre ela com o intuito de atender o que a burguesia ou a própria religião defendiam.

Essa representação do que deve ser a educação feminina e o papel da mulher, nesse período, é bem exposta por diversos escritores e intelectuais da época, e todas se referem

ao mesmo discurso, a necessidade da formação da mulher para ser boa esposa e mãe. Silva e Inácio Filho (2004, S/P), estudando o pensamento de diversos escritores desse período como, Fénelon, Comte, Rosseau, Pestalozzi, Froebel e outros revelam esse caráter em relação a educação feminina:

Estudarmos o projeto educacional de Fénelon, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, bem como o pensamento de Comte permite-nos entender que suas palavras ressaltam a diferença nítida entre o que deve ser ensinado à mulher e ao homem, da mesma forma que esta educação ressalta a função da mulher enquanto mulher-mãe-esposa. Portanto, a educação feminina é amalgamada pela “moral experimental”, agir com virtude, pois sabe olhar melhor no coração dos homens. Enquanto o homem é responsável em sistematizar tal moral (SILVA e INÁCIO FILHO, 2004, S/P).

Alves (2002), analisando o discurso de escritoras brasileiras, encontrou diversas alusões ao comportamento e a educação feminina, que se reportam ao pensamento do período, a necessidade da formação da mulher nos aspectos morais e para atuar no lar. Dentre essas escritoras, cita Nísia Floresta e Júlia Lopes de Almeida, que defendiam teses semelhantes de que a mulher encontraria a sua dignidade, tornando-se boas mães e esposas, se recebessem instrução e educação moral.

Na Paraíba, esse pensamento também era corrente na sociedade da época, como mostra o relatório do presidente da Província da Parayba do Norte, de 1921, no qual ao abordar a necessidade de construção de escolas industriais para a formação de moças e rapazes. Para as moças a formação deveria contemplar:

(...) criar, aqui na capital, uma escola doméstica, onde se preparem moças para os trabalhos do lar, uma escola de donas de casa, na qual ensinem esses pequenos nadas de bom gosto e habilidade, que são as prendas caseiras, e um ou dois estabelecimentos para o aprendizado de pequenas industrias tentáveis com capital reduzido (PROVÍNCIA DA PARAYBA DO NORTE, RELATÓRIO, 1921).

Nota-se um discurso típico da época, no qual a educação feminina serviria para educar boas donas de casa, e que estas desenvolvessem e aprendessem atividades tidas como próprias do universo feminino, sendo a família e o lar o centro desse universo. Para as moças e os rapazes, estas instituições também seriam responsáveis por oferecer educação de indústria rural, como a pomicultura, avicultura, apicultura, piscicultura e outras atividades produtivas do campo.

Nesse sentido, compreende-se a necessidade da instalação das escolas confessionais na educação feminina no Brasil e na Paraíba, respondendo ao contexto político da época, a necessidade de “modernizar” o ensino e educar as filhas da oligarquia

para exercerem com perfeição os seus papéis na sociedade, a de boas esposas e mães, que educariam os filhos da nação, afastando-os dos perigos da educação laica.

Embora havendo inúmeros embates políticos entre a Igreja e o Estado, observa-se que a ruptura não se deu de maneira brusca, foi um processo lento, que ultrapassa o período em questão. A Igreja resistiu e com a ajuda da elite local e de diversos agentes sociais, conseguiu se perpetuar no decorrer do tempo histórico. Esse movimento pode ser visualizado na constituição do Colégio Nossa Senhora do Rosário, em Alagoa Grande, aqui estudado.

2.2 O espaço escolar: A constituição do colégio e seu entorno

O espaço escolar longe de ser apenas uma delimitação territorial voltada à instrução também é um espaço construído discursivamente, através das normas e do currículo que o prescrevem e das memórias ligadas a este, que o transformam em lugar, espaço vivido e ressignificado. É também entendido enquanto um programa, onde, segundo Escolano (1998, p. 26) sua materialidade é instituída através de discursos que afirmam um sistema de valores através da vigilância, ordem e disciplina, perceptíveis através de símbolos estéticos, culturais e ideológicos, sendo um elemento significativo do currículo.

Como peça central nesse texto, o trabalho de Frago e Escolano (1998), nos auxiliam a perceber estas nuances presentes na arquitetura das instituições de ensino, de modo que estas se apresentam enquanto indícios materiais que nos permitem conceber o espaço escolar enquanto um constructo cultural, um elemento significativo no currículo e na formação dos esquemas cognitivos e motores dos alunos.

Desse modo, investigar a arquitetura enquanto um produto cultural, nos implica refletir sobre o termo de cultura escolar, segundo o pensamento de Julia (2001, p.10) significa:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Este conjunto de normas e práticas do colégio estudado pôde ser analisado a partir de enunciados escritos e orais, assim como através da materialidade da própria instituição

através de sua estrutura, ainda bem preservada. A partir da leitura do livro de tombo da cidade de Alagoa Grande, das memórias de antigas alunas do colégio, e do discurso presente nos documentos da instituição que falavam sobre a pedagogia da fundadora da ordem, Paula Frassinetti, é possível revelar as intersecções entre a arquitetura escolar e o currículo da instituição.

Sobre este aspecto pronuncia-se Buffa (2002):

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entrono e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade. (BUFFA, 2002, p. 27).

Ademais, faz-se necessário também, analisar o espaço escolar como fazendo parte de um espaço maior, o da cidade, que através de seu processo de urbanização moderna típica do início do século XX, buscou higienizar seu espaço urbano. Esse paradigma higienista motivou a doação do terreno que viria a ser uma cadeia pública, porém, estava localizada em uma área central, próximo ao teatro e a paróquia.

Segundo Escolano (1998, p. 28): “não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como um elemento curricular”. Desse modo, a análise do espaço escolar não pode ficar somente contido ao seu espaço interno, pois o mesmo está intrinsecamente relacionado com o seu entorno.

O Colégio foi construído em um terreno elevado, na mesma rua do teatro Santa Ignez que fora inaugurado em 1905, quatro anos após a chegada do trem à cidade que possibilitara o transporte de materiais para tais obras e servira de meio de comunicação. Devido a cidade ser cortada pelo rio Mamanguape e pelo seu afluente o riacho Mandaú, sofreu com muitas inundações, o que fez com que os terrenos mais altos no centro da cidade fossem valorizados e mais adequados para a construção de escolas de acordo com os preceitos higienistas, que a partir do início do século XX começa a estabelecer novos parâmetros para a construção de escolas.

Se no início do século XIX, como afirma Frago (1998), o local de instalação das escolas era preferencialmente longe dos centros urbanos, no século XX a escola passaria a ser integrada à cidade. Segundo Escolano (1998, p. 52) no início do século XX foi

marcante no discurso regeneracionista a lógica na qual a escola deveria ser uma ampliação do lar.

Analisando especificamente o caso dos colégios internos, esta característica poderia ser concebida de forma literal, pois os alunos residiam mais tempo na escola do que na casa de sua família. Ligado a esta concepção de instituição escolar como uma extensão do lar, um colégio confessional era percebido não só como lar dos alunos, mas também como lar divino, ambiente sagrado, respeitado e temível pela vigilância onipresente de Deus.

Podemos notar símbolos do sagrado como elementos presentes na arquitetura do Colégio, a exemplo de sua face externa onde observa-se a capela anexa ao espaço escolar, posicionada de forma central na fachada. Este templo sagrado integra uma arquitetura que mistura elementos de estilo eclético, que unem aspectos do neoclássico, como colunas e arcos com desenhos mais modernos e "novos" materiais como o Cimento Portland, conforme a figura 12.

Figura 12: Fachada do Colégio Nossa Senhora do Rosário em 1949.



Fonte: Coelho, 2014.

Segundo Escolano (1998), o modernismo influenciou correntes arquitetônicas no início do século XX, que reivindicaram o lugar central que a escola deveria ocupar na cidade. Antes disso no Brasil, até a primeira metade do século XIX, a escola era

predominantemente marginalizada do tecido urbano e quase sempre não possuía uma arquitetura própria, sendo em muitos casos adaptadas na casa do próprio professor.

Ainda de acordo com Frago (1998), compreender o espaço escolar não remete a buscar analisar somente o espaço interno da escola:

Para analisar a dimensão espacial dos centros docentes, nada parece mais adequado, se a análise se pretende total, do que seguir o exemplo das bonequinhas russa que escondem simultaneamente, dentro de si, outra similar, mas de tamanho menor. Em primeiro lugar, se deverá considerar sua localização ou adequação em relação a outros espaços e lugares; depois, o lugar ou território ocupado e a distribuição, no mesmo, das zonas edificadas e, assim, seguir progressivamente, desde essas últimas até a sala de aula, passando pelo edifício em seu conjunto e sua distribuição interna em diversos espaços e usos. Além disso, entre um espaço e outro, será necessário considerar as áreas de transição – pátios, corredores, áreas de espera (FRAGO, 1998, p. 75).

O progresso econômico trazido pela chegada do trem, e a expansão do cultivo do algodão trouxe para a cidade, novas perspectivas de urbanidade. Segundo Avelar (2002), nas duas primeiras décadas do século XX, Alagoa Grande já dispunha de clubes de recreação, teatro, trem e algumas escolas, dentre elas o Colégio Nossa Senhora do Rosário, vistos como símbolos de modernidade.

De acordo com Freire (2002, p. 89), historiador da cidade de Alagoa Grande, escrevendo sobre sua história, revela a importância do município naquela época:

Alagoa Grande era, já em 1910, uma próspera cidade, solidamente estruturada pela riqueza da cana-de-açúcar, sisal e algodão. Isto havia atraído os trilhos da Great Western em 1905 e, naquele ano, aproveitando o fácil e barato transporte por trem, ali se instalava a potente Anderson & Clayton, aumentando ainda mais o potencial econômico da cidade. A praça da Matriz era emoldurada por belas residências e, a esquerda, imponentes sobrados atestavam a riqueza local. À direita, no Alto da rua Pedro II, o majestoso Santa Iñez, construído em 1905, o terceiro mais antigo do Estado, Gracioso e elegante sóbrio em sua fachada neoclássica.

Esse ideal de progresso que impulsionou a urbanização também foi importante para a instalação de instituições de ensino privadas e públicas. No entanto, até idos da segunda metade do século XX, a cidade não dispunha de muitas escolas, apenas uma escola de Cadeira Isolada para meninas, criada ainda no século XIX, no ano de 1865; O Ginásio Rio Branco (1919), escola particular de nível primário; O Colégio São José (1930), ensino primário particular; e outras escolas improvisadas em casas de professores que duraram pouco tempo.

Freire (2002), cita o jornal local “O Monitor”, em cujo exemplar de 20 de novembro de 1920, há informações sobre as obras concluídas na cidade e que são

símbolos do progresso, sendo entre estas o Colégio Nossa Senhora do Rosário, o Colégio São Luiz, e a Banda de Música Peregrino de Carvalho. De acordo com Camacho (2012, p. 3) “[...] o Colégio Nossa Senhora do Rosário servia a mais polida e fina camada da sociedade alagoa-grandense [...]”.

Não havia até o tempo da fundação da escola uma instituição a altura do que buscavam as elites locais para a formação de suas filhas. A educação feminina, quando requisitada pela população local com maior poder aquisitivo era direcionada a cidades circunvizinhas como Areia e Bananeiras. Foi necessária uma soma de esforços da elite local, do poder público, de alguns populares e da Igreja para que fosse construída na cidade um colégio para as moças aos moldes das melhores escolas confessionais da região.

Uma afirmação disso pode ser lida na passagem em que Moura e Vicente (2001), explica sobre a arrecadação de capital para obras como a construção do colégio e de um hospital, pela elite local, num movimento que caracteriza as relações de poder local, onde o capital privado era empregado onde carecia de investimentos públicos municipais e estaduais. Sobre esse tema Moura e Vicente (2001, p. 28) explica que:

O Colégio Nossa Senhora do Rosário, sob a tutela das Dorotéias e do cônego Firmino Cavalcanti de Albuquerque, assim como o Hospital Centenário, foram erguidos com contribuições dos senhores de engenhos, comerciantes e políticos. O dinheiro circulante permitia à elite local não aguardar pelas ações do poder público. Dava-se a esses mimos, respirando ares de civilização.

Dentre as pessoas influentes na cidade, que ajudaram a construir o Colégio, pode-se destacar o padre Firmino Cavalcanti de Albuquerque⁸, que desde algum tempo pleiteava a construção de um colégio confessional para meninas na cidade, tanto devido à demanda da população quanto para seguir o caminho traçado pela Igreja num movimento de combate a secularização, que impunha à educação um papel central na hegemonia da Igreja na educação do povo.

Freire (2002, p. 229), afirma que o Cônego Firmino Cavalcanti de Albuquerque “Foi um dos padres responsáveis pela grande reforma da Igreja Matriz, de 1911 a 1917”. Atuou no fortalecimento da agricultura local, com a criação de um banco de crédito para os agricultores, sendo “Um dos fundadores da Caixa Rural em 1927”, além de ser “o idealizador e maior batalhador da construção do grande prédio do Colégio Nossa Senhora

⁸De acordo com o livro de tombo da paróquia, o padre Firmino afirma teria nascido na cidade no dia 5 de agosto de 1887, filho de Firmino Cavalcanti de Albuquerque e de Rita de Mello Cavalcanti, foi nomeado pró-pároco da cidade em 1915.

do Rosário”. Ainda de acordo com este autor, o padre Firmino foi responsável pelo desenho arquitetônico do prédio, e trabalhou como engenheiro na obra, e posteriormente na instalação de água encanada e luz elétrica.

Através da análise do livro de tomo da paróquia de Nossa Senhora da Boa Viagem, o padre Firmino transcreve todo o processo de construção do Colégio, revelando-nos enunciados que nos possibilitam compreender o modo como a Igreja se relacionava com a população local e com o poder público, e como isso foi crucial para arrecadar capital, materiais de construção e mão-de-obra para a edificação da referida instituição.

Segundo este documento, a construção do colégio se iniciou em 1917, de acordo com a vontade do Cônego Firmino Cavalcanti e do Arcebispo Dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques⁹, que concedeu a desapropriação do terreno da antiga Igreja de Nossa Senhora do Rosário, que ameaçava ruir, e doou o material da demolição para dar início a construção do colégio, Dom Adauto também conseguiu com o poder político local, a desapropriação do terreno da cadeia que se encontrava nas obras de alicerce, dando lugar a uma nova capela e ao colégio.

O então Juiz de direito do município, Francisco Peregrino Montenegro, e o prefeito Felix Guerra paralisaram as obras da cadeia a pedido de Dom Adauto e do Cônego Firmino, e o terreno foi então comprado da prefeitura pelo Coronel Eufrásio de Arruda Câmara e posteriormente doado à Igreja, que prontamente através do Cônego Firmino tratou de colocar a pedra inaugural da obra e começar os trabalhos do projeto arquitetural.

Desse modo, a prefeitura conseguiria não só possibilitar a construção de um colégio privado de qualidade como também resolveria o problema da centralidade da cadeia pública, que deveria ser construída em um local mais marginal.

Acerca da visita pastoral feita pelo Arcebispo Dom Adauto à cidade de Alagoa Grande na qual foi decidida sobre a desapropriação do prédio da antiga igreja e a construção do colégio, ficou registrado no livro de tomo da paróquia que:

Durante os dias que o excia. revma. Arcebispo esteve em visita pastoral nessa cidade, consentiu na desapropriação da igreja de Nossa Senhora do Rosário, fora de alinhamento e ameaçando ruínas. Desejava sua excia. revma. Que sobre a mesma invocação, fosse levantada outra capela na rua Buenos-aires desta cidade. O pro-pároco – padre Firmino Cavalcanti pediu ao exmo. Revma. Arcebispo para com o material da igreja do Rosário fazer-se um colégio para

⁹Dom Adauto de Miranda Henriques teve um papel central na consolidação das instituições de ensino confessionais na Paraíba através de sua reação frente a laicização do ensino, possibilitou a construção de 13 escolas de ensino confessionais no estado.

meninas, com o nome de Collégio N. S. do Rosário. Com muita satisfação aprovou o exma. Arcebispo essa luminosa idea e entrou logo em acordo com as autoridades locais, recebendo uns antigos alicerces situados na rua do teatro e o terreno suficiente para a construção do colégio e uma capela. (LIVRO DE TOMBO DA PARÓQUIA DE ALAGOA GRANDE, p. 27).

Fica claro, a partir da ligação entre o padre Firmino e Dom Adauto de Miranda Henriques, que ambos lutavam pela construção de instituições de ensino, e quais as relações de poder para instituir tal projeto educacional tinha forte apoio das populações locais e do poder público, que além de desapropriar terrenos ainda participava com apoio financeiro.

No documento, o livro de tomo, a escritura de desapropriação só foi assinada em 2 de abril de 1917 no paço municipal da cidade, mesmo que no dia 23 de março o Arcebispo Dom Adauto tenha feito uma procuração nomeando o padre Firmino Cavalcanti como seu procurador, podendo assinar por ele na sua ausência, e assegurando a quantia de dois mil reis para a demolição da antiga Igreja assim como a utilização do seu material para a construção do novo colégio e de uma capela. Vejamos:

Procuração do Exmo. Revma. Sr. Arcebispo metropolitano

Pela presente procuração do meu próprio punho escrita e assignada, constituo meu bastante procurador o pró-parocho-padre Firmino de Cavalcanti, para, por mim, como se presente fora, assignar a escriptura de desapropriação da igreja de N. S. do Rosário de Alagoa Grande; Podendo além de dois contos de reis, em moeda legal (2.000\$000) recebe em conta da dita desapropriação os alicerces existentes a rua do teatro da mesma cidade de Alagoa Grande, com os terrenos suficientes para o recreio de um colégio, bem como o dinheiro necessário para a metade das despesas da demolição da dita igreja do Rosário. Concedo ao mesmo padre Firmino Cavalcanti todos os poderes que me são outorgados por lei, podendo assignar contas, dos recibos de quitação, estabelecendo os poderes de presente em que lhe convier.

Parahyba, 23 de março de 1917. Testemunhas: Joao Pires Freitas e Rufino Gomes de Mattos (LIVRO DE TOMBO DA PARÓQUIA DE ALAGOA GRANDE, 1917, p.28).

Após os trâmites legais foi realizada a demolição da Igreja de Nossa Senhora do Rosário no dia 3 de maio de 1917, sendo informado no livro de tomo também a quantia em dinheiro usado para a demolição e a finalidade do material reutilizado para a construção de uma capela, como pode ser visto abaixo no documento:

Demolição da Igreja de N. S. do Rosário

No dia 3 de maio de 1917 pelas 6 horas da manhã iniciou-se a demolição da igreja de Nossa Senhora do Rosário, dessa parochia, cujo material, de acordo com as prescrições do direito adquirido, foi empregado na construção de uma nova capela, sob a mesma invocação situada a rua do teatro e em um colégio para o sexo feminino, com o nome Collegio Nossa Senhora do Rosário.

Com a demolição da referida capela gastou a remessa de mil duzentos e cinquenta reis (1.250 reis) quase todo o material fora transportado pelo povo catholico desta cidade para o local designado a construção da nova capella e collegio. Alagoa Grande. 20 de maio de 1917. Pró-parocho-padre Firmino de Cavalcanti (LIVRO DE TOMBO DA PARÓQUIA DE ALAGOA GRANDE, 1917, p. 29)

Segundo o livro de tomo, a construção do colégio se deu antes da escolha da ordem que dirigiria a instituição. Esta escolha não se deu por acaso, mas por conveniência, devido a visita inusitada das freiras da Ordem das Irmãs Dorotéias à cidade de Alagoa Grande e por já haver um colégio sendo construído na cidade de Bananeiras, na mesma região. De acordo com o documento, Dom Adauto havia pedido à madre provincial Julia Cassini para visitar as obras do colégio a qual a ordem dirigiria em Bananeiras e, ao invés de comprar a passagem para a cidade de Borborema, por engano compraram para Alagoa Grande, como conta o pró-pároco Padre Firmino Cavalcanti:

Eis o facto: Pedira sua excia. Revma. A madre Julia Cassini para vir ou mandar examinar o Collegio da cidade de Bananeiras deste estado e diocese, archidiocese cuja casa de achava em construção, a madre Cassini, provincial das dorothéas, e sua secretária madre Lenon, foram a estação da via férrea e pediram passagem para a estação de Borborema, a mais próxima da cidade de Bananeiras (LIVRO DE TOMBO DA PARÓQUIA DE ALAGOA GRANDE, 1917, p. 29).

Ao saber do fato, o Arcebispo Dom Adauto achou que seria “vontade de Deus” que estas dirigissem o colégio, e pediu para que elas fossem à Alagoa Grande visitar o local de construção do colégio e examinar a planta da escola, desenhada pelo cônego Firmino e fazer possíveis alterações nesta.

Em documento datado de 10 de julho de 1917, presente no livro de tomo da paróquia de Alagoa Grande e escrito pelo pró-pároco Padre Firmino de Cavalcanti, afirma que a instalação do colégio na cidade não foi de intenção prévia da ordem das Irmãs Dorotéias, mas sim da vontade do Arcebispo Dom Adauto de Miranda, a fim de expandir o número de educandários confessionais no estado de forma a poder manter a influência da Igreja na educação dos jovens da elite. Esta versão

A respeito da chegada das irmãs Dorothéas na cidade, a memória local afirma que se deu por puro acaso, pois tinham comprado a passagem de trem para Alagoa Grande por engano, pois seu destino era a cidade de Borborema, de onde iriam para Bananeiras local, onde estava sendo erguido um colégio que seria dirigido pelas Irmãs de Santa Dorotéia.

No entanto, analisando o livro de tomo da paróquia, encontramos outro

enunciado: O Arcebispo Dom Adauto tivera conhecimento de que as irmãs da ordem iriam de Recife à Borborema, próximo à cidade de Alagoa Grande, mas teriam comprado a passagem erroneamente para a cidade de Alagoa Grande. Então, ele propôs que estas fossem à Alagoa Grande para que fizessem uma vistoria no local do futuro colégio e arquitetassem junto com o Padre Firmino as possíveis intervenções na planta da obra. A partir deste trecho do mesmo documento citado acima é possível confirmar esse enunciado:

Deram-lhe passagens, não para Borborema, como desejavam, mas para a cidade de Alagoa Grande na Parahyba de onde deviam seguir para Borborema, mostraram ao Exma. e Revma. Sr. Arcebispo passe que tinham recebido no Brum. Grande foi a admiração de sua excia. quando viu que o passe era para esta cidade e não para a estação de Borborema. Reconhecendo que era a vontade de Deus, que este collegio fosse confiado à ordem de Santa Dorothea, pediu a madre provincial para vir a esta cidade, afim de examinar o local e determinar alguma coisa a respeito da planta, já preparada. De muita boa vontade, aceitou a madre provincial tomando logo o trem para Alagoa Grande. O exma. e revma. Sr. Arcebispo passou ao revo. Pro-parocho o seguinte telegrama: Vigário-Alag. Grande. Receba provincial dorotheás; ordem que dirigirá o futuro Collegio Nossa Senhora do Rosário. (LIVRO DE TOMBO DA PARÓQUIA DE ALAGOA GRANDE, 1917, p. 29)

A participação do Arcebispo Dom Adauto na construção do colégio foi de suma importância para entendermos as relações políticas e sociais da Igreja, que numa integração com a elite local e a ajuda dos fiéis possibilitava a manutenção da participação desta instituição na educação. O Colégio Nossa Senhora do Rosário, apesar de pertencer a uma ordem estrangeira, só foi possível ser erigido naquela cidade por intermédio do poder eclesiástico local e o fomento das elites agrárias que angariaram fundos, assim como da participação da comunidade local, que chegou a fornecer mão de obra voluntária para ajudar nas obras.

Este movimento de criar escolas seculares para mulheres no início do século XX, com o auxílio das elites locais e do Estado, segundo Manoel (1996), está relacionado com a opção da República em financiar e estimular a criação de escolas católicas com a finalidade de suprir o *deficit* de escolas públicas, assim como uma forma de combater o laicismo dos professores desvinculados dos preceitos *ultramontanos* da Igreja.

O mesmo autor afirma que as oligarquias, mesmo tendo em vista a modernização do mundo do trabalho, queriam “proteger” suas filhas da crescente onda do feminismo relacionado à profissionalização da mulher. Sendo assim, afirma Manoel (1996) que: “Na esteira dessa simbiose Estado-oligarquia, a Igreja aproveitava para criar colégios

masculinos e femininos como parte da estratégia ultramontana de re-cristianização da sociedade”. (MANOEL, 1996, p. 7)

No tocante à participação do primeiro bispo paraibano Dom Aauto Aurélio de Miranda Henriques na educação escolar, Kulesza (2006) afirma que está perceptível através de sua atuação na diocese paraibana, recentemente desmembrada de Olinda e sobre a égide da romanização¹⁰, uma semelhança, portanto com o que ocorria no cenário nacional no início da República, a criação de verdadeiras obras educacionais pelos arcebispos locais como uma forma de manutenção da participação da Igreja na educação. Antes de Dom Aauto ser empossado como bispo somente existiam as opções de estudar o nível secundário no Liceu Paraibano e na Escola Normal, ou optar por ter aulas régias (particulares).

Segundo Kulesza (2006), para contornar o déficit de escolas secundárias na Paraíba, Dom Aauto fundou no mesmo dia em que foi empossado, o Colégio Diocesano, que passa a ocupar então um espaço muito importante na educação paraibana, possibilitando o acesso de jovens da elite local ao nível superior, através do currículo escolar exigido pelo Estado e fosse equiparado ao do Colégio Pedro II. Dom Aauto foi responsável também pela construção do Colégio Nossa Senhora das Neves, voltado à instrução feminina, sob a administração da ordem das Damas do Coração Eucarístico e posteriormente pelas Religiosas da Sagrada Família, se tornando um colégio tradicional até os dias de hoje.

Nesse sentido, compreende-se que o Colégio Nossa Senhora do Rosário foi construído a partir de referenciais de poder que pretendiam engendrar um projeto educador num espaço onde a instrução pública era praticamente inexistente e a instrução privada ainda dava os seus primeiros passos. Para a Igreja, representada nas figuras do padre Firmino e de Dom Aauto, as estratégias montadas para disseminar as instituições escolares por ela criada com finalidade religiosa recebiam todo apoio das elites locais, do poder público e da população em geral, que reivindicavam não só a educação religiosa, mas a instrução segundo os moldes da modernidade.

2.3 O Colégio N^a S^a do Rosário como um lugar de memória

De acordo com matéria do Jornal do Recife, publicada em 16 de abril de 1921,

¹⁰Processo iniciado no século XIX na Igreja Católica que visava aumentar o poder centralizador do papado em combate às práticas dissonantes à doutrina católica oficial.

sobre as ordens regulares e congregações religiosas, as Irmãs de Santa Dorotéia foi instituída pela beata Paula Frassinetti, no ano de 1834, na Diocese de Gênova, habilitando a congregação para o ensino e a educação de meninas, tendo as Irmãs, votos simples. No Brasil, a congregação chegou por intermédio do Bispo D. Manuel de Medeiros que se achava em Roma e testemunhando a qualidade do ensino oferecido pelas Dorotéias, pediu ao Papa que enviasse algumas Irmãs para Pernambuco, a fim de estabelecer um colégio para moças.

A chegada da instituição no Brasil é descrita no livro institucional da Ordem Dorotéias no Brasil, escrito em 1957, em homenagem aos 75 anos de morte da sua fundadora Paula Frassinetti. Nessa obra, a ex-aluna Mercedes Fernandes do colégio de Pouso Alegre relata:

O zêlo apostólico de Paula ultrapassou as fronteiras de sua pátria, pois, em seu coração de missionária via que 'a messe é copioso e os operários são poucos'. Novas messes foram realizadas em longínquas terras, que, das abnegadas Irmãs, exigiram imensos sacrifícios. Em junho de 1866 a fundadora envia suas filhas a Portugal. Esta fundação foi um ato de coragem da madre Paula, pois ali vigorava a constituição do Marquês de Pombal, que havia suprimido as Congregações Religiosas. (livro institucional, p. 22)

As Irmãs Dorotéias desembarcaram em Pernambuco, onde fundaram a primeira casa no Brasil, em 12 de fevereiro de 1866, a convite de D. Manuel de Medeiros, Acompanhando a maravilhosa documentação organizada para celebrar o centenário da fundação dessa admirável Obra, publicada em Roma vemos como, nessa ocasião, as primeiras Irmãs orientaram seus passos entre nós, tomando por padroeiro São José, para defendê-las nas horas mais tristes. Em primeiro de março, daquele ano, entraram as Irmãs Dorotéias na casa que o Snr. Bispo lhes destinara, e aí receberam duas educandas - 'primeiras flôres brasileiras que o Senhor confiava à sua custódia'. (p.23)

Como floresce tudo o que é divino, tudo o que toma a Cruz como compêndio de ação e trabalho, não só florescia o Colégio, mas também o primeiro noviciado das Dorotéias no Brasil, recebendo moças das melhores famílias daquele estado, fornecendo sólidos contingentes à imprecável Obra da Beata Paula. (p.22-23)

[...] De Recife o Instituto projetou-se cobrindo o solo brasileiro em ordem cronológica: Recife – 1866; Belém – 1877; Friburgo – 1893; Maranhão – 1894; S. Salvador – 1895; Niterói transferida posteriormente para o Distrito Federal – 1897; Natal – 1902; Manaus – 1910; Pouso Alegre – 1911; Olinda – 1914; Fortaleza – 1915; Bananeiras – 1918; Alagoa Grande – 1919; Gravatá (hoje transferida para Carpina) – 1928; Bebedouro – 1930; Residência S. José em Recife – 1936; São Paulo – 1937; Itaquiara – 1951. Eis o ciclópico movimento dessas inigualáveis educadoras a quem o Brasil tanto deve. (p. 23)

Ainda segundo o Jornal do Recife, em 12 de fevereiro de 1866, aportaram em Pernambuco as Irmãs: Soror Theresia Casavechia como superior, Soror Josepha Pigiani, Soror Francesca Toscani, Soror Gertrude Marrei, Soror Savier Fellipa, e Soror Virginia Junozzi.

Em 1967, o Colégio foi inaugurado na Igreja da Soledade, possuindo em 1921 quinze irmãs. O trabalho empreendido por essa Ordem no Brasil desde o século XIX, foi e é de grande importância para a história da educação confessional, sendo o nosso país o primeiro fora da Itália a receber as Irmãs de Santa Dorotéia.

O Jornal em questão, ao citar as ordens religiosas que se instalaram no Brasil, não apenas informa o leitor, mas também produz enunciados, simbolizando a vontade de memória histórica de tais instituições.

Tendo em vista, a expansão das ordens religiosas em nosso país e a criação de Colégios, alguns deles ainda em funcionamento até os dias atuais, é importante ressaltar tais instituições como lugares de memória, os quais são simultaneamente material, simbólico e funcional, de modo que:

Os três aspectos coexistem sempre. Trata-se de um lugar de memória tão abstrato quanto a noção de geração. É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência, vividos por um pequeno número e uma maioria que deles não participou (NORA, 1993, p. 27).

De acordo com esse autor, esses aspectos dos lugares são criados a partir de um jogo entre memória e história, pois é necessária uma vontade de memória que perpetue as lembranças através da escrita histórica, dando continuidade a fragmentos de uma história recomposta através de lembranças eternizadas através da escrita (NORA, 1993).

Levando em consideração o lugar a partir de seu aspecto imaterial, a escola coloca-se enquanto um espaço que pode ser concebido através de vivências, compreendidas através da resignificação do espaço vivido, reconstruído a partir de sentidos e memórias. Esta concepção de lugar é entendida aqui de acordo com os conceitos da geografia humanística, que se baseiam na noção de experiência.

Pensar o conceito de lugar, a partir de teóricos da Geografia, é importante para compreendermos a relação entre o espaço escolar e as subjetividades dos seus atores sociais. Dentre esses pesquisadores, pode-se citar Relph (1979), o qual afirma que o lugar não se refere apenas ao aspecto material de localização geográfica, mas também ao envolvimento com o mundo e a experiência; e Tuan (1975), que afirma a experiência como construtora do lugar, centro de significados.

O Colégio enquanto um lugar é desse modo, construído por diversos atores sociais, que direta ou indiretamente, a partir da relação entre a materialidade do espaço na forma de sua arquitetura, divisão dos espaços e usos com as subjetividades e memórias

edificadas coletivamente, criam e recriam o espaço a partir de discursos do passado. Vivências e memórias que também remetem a um processo de subjetivação, onde a constituição dos sujeitos, suas identidades, e sua constante reconstrução num sistema disciplinar o recria, dessubjetiva, anula, através da experiência.

A concepção do espaço escolar pode ser entendida também enquanto uma heterotopia ou “outros espaços”. Em oposição as utopias, que possuem um espaço irreal, a heterotopia segundo Foucault (1984) possui um lugar real, efetivo e delimitado na sociedade. Espaços que estão entre uma utopia – o que a sociedade almeja, mas está no plano das ideias - e um espaço que se mostra como fruto dessas aspirações utópicas. De modo que:

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo, representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (FOUCAULT, 1984, p. 415).

O espaço escolar se mostra como uma heterotopia, ao passo em que se manifesta enquanto a materialização de uma utopia pedagógica, como parte de um programa que visa disciplinar de modo a obter um produto final: corpos disciplinados, identidades recompostas, subjetividades dessubjetivadas. Utópico também em termos de função social como espaço de educação, substrato para uma nação que só pode progredir se for bem-educada. A partir disso, podemos compreender a não neutralidade dos espaços, a forma como são quadriculados, regrados e produzidos a partir de discursos que produzem um espaço positivo, o qual contribui para a emergência de experiências que transformam os indivíduos.

Compreendendo o espaço escolar enquanto um produto de processos de territorialização, Frago (1998), destaca esse distanciamento do espaço enquanto um lugar neutro:

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam (FRAGO, 1998, p. 64).

Para Frago (1998), o espaço nunca é neutro, ele sempre educa, de modo que, o desenvolvimento interno do espaço escolar se torna segmentado, onde o aprisionamento e o ocultamento lutam com a burocracia que divide o tempo e o trabalho escolares. De

acordo com o autor supracitado, a escola seria um espaço demarcado, no qual a análise de sua construção e de sua constituição enquanto lugar só pode ser feita através da consideração histórica daquelas camadas ou elementos que configuram e definem esse espaço.

O espaço escolar também é o lugar de vivências, de experiências de vida, e de sensibilidades. Num espaço confessional de ensino do século XX, onde a disciplina e a devoção religiosa são marcadamente presentes, recordar as memórias desse lugar é reviver sensibilidades, emoções, prazeres e desprazeres de uma vida regrada.

Ter acesso a estes fragmentos de história, enunciados construídos nas lembranças de um grupo de uma instituição de ensino são imprescindíveis para a compreensão de uma cultura escolar. Assim, os relatos das ex-alunas e dos atores sociais são importantes, pois eles são as fontes que mais permitem evidenciar esses fragmentos da cultura escolar.

Com relação a trabalhos biográficos ou acadêmicos relacionados à memória social do Colégio N^a S^a do Rosário, podemos citar os trabalhos de Camacho (2012; 2013), acerca do papel da ex-aluna e ex-professora de piano do colégio Júlia Nóbrega, e a autobiografia intitulada “*Meu Livro*” da ex-aluna Maria Nely de Farias Coelho (2014).

Ambos os trabalhos fazem alusão a memória de atores sociais do colégio, e afirmam esses traços de vivências e vontade de lembranças relacionados ao que Halbwachs (2006), chama de espaços socialmente marcados. Para este filósofo, a memória é um constructo de quadros sociais de memória construída coletivamente, sendo esta memória, construída a partir de um contexto social no qual o sujeito está inserido. Mesmo que este afirme que existe uma memória pessoal, individual, esta faz parte de uma rede de histórias intercruzadas. Para lembrar de si é necessário lembrar dos outros.

A partir do conceito de testemunho, Halbwachs (2006) afirma que as lembranças são mais vívidas quando evocadas em grupo, de modo que o compartilhamento da enunciação da memória seja refutada, afirmada ou somada por outro da qual participou dos eventos históricos citados de modo direto ou indireto. Num jogo de lembranças, esquecimentos e silenciamentos, a memória é construída em lugares de memória e em conjunto, de modo que através das gerações se construa uma memória coletiva de uma época.

Halbwachs (2006), fundamenta sua teoria dos quadros sociais de formação da memória a partir de três sujeitos que se relacionam e constroem juntos a memória: “eu”, “coletivos” e “próximos”. Os fenômenos relacionados a memória partem das práticas sociais, mas para isso é necessária uma intermediação entre a memória individual e

coletiva, e essa mediação é produzida pelos “próximos” pois estão no meio do caminho entre o “si” e os “outros”.

A memória é vista por Halbwachs (2006), através de seus “duplos”: memória coletiva e memória pessoal; tempo de vida e tempo social; e memória autobiográfica e memória histórica. No primeiro desses duplos, embora a memória individual não se confunda com a coletiva, a experiência pessoal comunica com outras histórias e grupos sociais, de modo que comungam da mesma memória coletiva. O segundo duplo, a tensão entre o tempo enquanto uma experiência subjetiva e o tempo enquanto uma mercadoria, determinam que a necessidade de compreender o tempo de vida relacionado com as divisões de tempo, sendo o tempo oficialmente demarcado com horas, meses e anos, uma construção artificial e abstrata.

A terceira duplicidade problematiza o tempo linear - baseado na demarcação temporal, sendo este o tempo dos historiadores; e o tempo da memória, - descontínuo, lacunar, permeado por lembranças, esquecimentos e manipulações. A segunda duplicidade da memória apresentada por Halbwachs (2006), pois implica numa crítica à imposição do tempo social sobre a experiência pessoal. A memória individual, a partir do relato pessoal é uma expressão de singularidade que faz parte de uma história coletiva e ajuda a reconhecê-la a partir de seus enunciados. Daí a preocupação em delimitar os seus limites, não homogeneizando nem privilegiando em demasia o tempo social sobre o tempo vivido pelos indivíduos, sua memorização e apresentação a partir do presente.

A terceira duplicidade também se mostrou um aporte metodológico no tocante à análise das entrevistas e a concepção de memória das depoentes. Entrevistando as ex-alunas do colégio, ficou clara esta correlação entre o tempo na memória das entrevistadas, as quais sempre ressaltavam que não lembravam bem dos recortes temporais de suas lembranças, ao passo que eu como historiador necessitava sempre demarcar o tempo e correlacioná-lo ao tempo histórico. Este movimento de tentar encontrar uma correlação entre temporalidades tão distintas.

Segundo Pierre Nora (1993), o tempo da memória é outro, pois a vida, sendo permeada por grupos e lugares de memória, está sempre aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, suas deformações permanentes e está vulnerável a usos e manipulações, latências e revitalizações. Desse modo a memória também está presente nos espaços, na imagem, na linguagem e numa infinidade de inter-relações com a história a partir de fragmentos de memória.

Desse modo, cabe analisar os depoimentos colhidos em campo e as memórias

históricas documentadas nas fontes como sendo parte de uma construção social inerente ao espaço socialmente marcado, o colégio, enquanto um lugar de memória na qual o “eu” os “coletivos” e os “próximos” remontam fragmentos do passado a partir das lembranças compartilhadas.

Ademais, se faz necessário entender as condições e possibilidades que permitiram a emergência de discursos e de um saber disciplinar através das relações de poder existentes no colégio e em sua esfera de influência na cidade, tendo como prerrogativa metodológica a afirmativa de que:

A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial. Mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder (MACHADO, 2014, p. 21).

A partir da figura 13, extraída do livro autobiográfico de Maria Nely de Farias Coelho, podemos notar a afirmação do colégio enquanto um lugar de memória. A vontade de lembrar, de recordar os momentos vividos naquele espaço de ensino, motivou a autora a citar em sua biografia o lugar central daquele espaço em sua vida através de depoimentos e imagens. Reunir as amigas em uma fotografia no pátio do colégio no qual estudaram faz parte da construção de uma memória coletiva a partir de sua memória individual.

Figura 13: Fotografia de ex-alunas no jardim do Colégio Nossa Senhora do Rosário



Fonte: Coelho, 2014.

Analisando os trabalhos de Camacho (2012; 2013), nos deparamos com os relatos de memória da ex-aluna e professora do colégio Júlia Nóbrega. D. Julinha, como era conhecida, foi uma das alunas pioneiras, e teve a sua educação, vida e memória marcadas pela música através das aulas de piano, elemento de grande simbolismo na cultura escolar do colégio. Natural de São Mamede, no sertão paraibano, D. Julinha chegou ao Brejo em 1919, ano de fundação do Colégio das Dorotéias. Um ano após chegar a Alagoa Grande, com 8 anos de idade, ela foi matriculada nessa instituição e teve a sua iniciação nas aulas de piano e teoria musical.

De acordo com Mesquita (1994, p. 144), a partir do século XIX, houve a necessidade de uma educação diferenciada para a mulher de acordo com os preceitos de uma sociedade moderna e civilizada. Desse modo, podemos observar que a instrução religiosa, longe de estar somente presa a princípios religiosos tidos como arcaicos também modernizou o seu currículo e em alguns casos, como ocorreu no ensino de piano na Parahyba do Norte, foram pioneiras. Segundo Camacho (2012, p.6): “A formação educacional oferecida por estas instituições visava antes de tudo uma formação humana e não deveria ultrapassar determinados limites sociais que deslocassem a mulher de seu papel social”.

De acordo com o depoimento de D. Julinha, para Camacho (2012) podemos ter

acesso a uma memória importante dos processos de escolarização e educação artística no estado da Paraíba. O que é confirmado por Camacho (2012, 556), ao afirmar que:

O ensino da música nos educandários religiosos era possuidor de uma confiabilidade que a sociedade expressava através da aceitação e do orgulho de possuir damas bem-educadas. O dedilhar do piano estava restrito às famílias de posses que eram as que poderiam ter acesso à aquisição tanto do bem cultural como do material – o instrumento piano.

A partir desse enunciado, podemos inferir que o ensino de música em instituições de ensino confessional voltadas para o público feminino era um símbolo importante de sua cultura escolar. Souza (2000), afirma que a cultura musical foi introduzida na escola primária para atender a anseios moralizantes e utilitários.

Através da memória da entrevistada, foi possível refletir sobre a cultura musical no colégio, pois a finalidade do ensino de piano na instituição tinha tanto um caráter humano, no sentido de dulcificar os costumes das mulheres, quanto profissionalizante, pois o estudo também proporcionava a possibilidade de ensinar música.

Nesse sentido, compreende-se que o estudo de uma instituição escolar enquanto um lugar de memória nos leva a refletir acerca das vivências cotidianas dos atores sociais e seu papel na participação desses lugares enquanto agentes históricos. Revisitar a memória oral desses personagens é de grande importância para o estudo de aspectos educacionais que não seriam concebidos somente através da análise de documentos oficiais da Instituição, pois se referem a subjetividade desses atores sociais.

2.4 A arquitetura escolar como um espaço de produção disciplinar

Pensar uma análise histórica das instituições escolares significa não só compreender os seus aspectos imateriais, como o currículo e as práticas escolares, mas devemos também incutir em nossas pesquisas o espaço físico enquanto um elemento que se relaciona com a cultura escolar, sendo, ao mesmo tempo, uma característica dela que derivada desta e também um elemento central na produção desta cultura.

Para debruçar-se sobre a história da educação, referente aos aspectos observados na instituição de ensino estudada, e visando compreender os aspectos relacionados à pedagogia adotada nesse espaço em conformação com os seus aspectos físicos, é importante encaminhar um estudo do que se convém chamar de “cultura escolar”, que segundo Julia é:

A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem

conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p.7).

Desse modo, cabe indagar como o espaço escolar se mostra enquanto um projeto pedagógico, identificando suas características arquitetônicas, símbolos e mecanismos de disciplinarização. No caso do estudo da cultura escolar do Colégio Nossa Senhora do Rosário, cujos documentos e registros escolares desapareceram com a sua extinção, um dos únicos registros de seu cotidiano e práticas escolares são as memórias daqueles que fizeram parte da instituição e sua estrutura física, que preserva nuances de sua pedagogia expressas em sua arquitetura.

Citando a obra de Foucault, no tocante à disciplinarização dos corpos, Frago afirma que a escola e o seu currículo oculto estão sujeitas a uma “arte das distribuições no espaço”, da mesma forma em que os espaços dos quartéis, hospitais e fábricas eram regulados através de uma tecnopolítica de disciplinas que emergiu nas instituições modernas (FRAGO, p. 27).

Desse modo, é necessário compreender o espaço escolar e seu currículo enquanto produto de uma *produção disciplinar* (Foucault, 2013) e a arquitetura escolar como parte imprescindível desse sistema de poder, perceptíveis através dos enunciados de seus projetos pedagógicos contidos nas fontes documentais, registros orais, assim como no projeto arquitetônico. De acordo com Escolano:

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta (ESCOLANO, 1998, p. 45).

Para realizar uma incursão histórica no espaço escolar, é preciso também partir de uma metodologia que possibilite criar categorias de análise da arquitetura empregada. No tocante a um método de análise do espaço escolar, Frago (1998) afirma que inicialmente, deve-se levar em consideração a localização e a adequação da escola em relação a outros lugares, em seguida observar aspectos estruturais da mesma, como a distribuição interna dos espaços e seus usos, e por último, analisar as áreas de transição, como pátios, corredores, áreas de espera.

Vale ressaltar que o modelo de escola que concebemos, incluindo suas características arquitetônicas são relativamente recentes. Buffa e Pinto (2002, p. 66) afirmam que: “o vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais é tardio; surge

no momento mesmo em que a escola primária começa a ter a configuração que conhecemos hoje”.

Esse reordenamento do espaço escolar ocorre quando surgem novas exigências do ensino primário, como as classes sequenciais e o aumento na demanda de vagas, ocorrendo em diversas partes do mundo de maneira simultânea. Segundo Buffa e Pinto (2002), no final do século XIX, a França servira de referência no tocante à concepção de arquitetura escolar, cuja escola era vista com um caráter monumental, com o intuito de fazer as crianças ficarem maravilhadas com a sua estrutura.

Sobre as construções dos primeiros prédios escolares no estado de São Paulo, Buffa e Pinto (2002) argumentam que a alternativa dominante nas primeiras construções escolares foi a utilização de projetos-tipo, ou seja, os projetos genéricos construídos nos diversos bairros da capital e muitas cidades do interior do Estado. Essa lógica também poderia ser vista em diferentes lugares no Brasil, e veio a influenciar também a construção de espaços escolares confessionais e Escolas Normais.

No início do século XX, a escola primária passa por uma nova configuração espacial, segundo a referida autora (BUFFA e PINTO, 2002, p. 45):

Esses edifícios deveriam atender a uma série de necessidades da nova proposta de ensino. Os programas arquitetônicos passam a obedecer às determinações dessa nova realidade escolar: classes sequenciais, ambiente administrativo, valorização do professor, novas relações entre os alunos. Como numa cidade ideal, os espaços são articulados de forma a abrigar e instruir, não só pelo seu conhecimento, como também pela sua articulação.

Dessa maneira, todo o espaço escolar passou por um reordenamento, pois seria necessário adequar a sua arquitetura aos preceitos modernizantes da educação. Os lugares recortados, delimitados, e específicos para cada função pedagógica marcaram os projetos arquitetônicos destas instituições. A partir dessa reflexão do recorte dos espaços escolares, da territorialização e funcionalidade aplicada a cada um destes, podemos compreender através da fala das ex-alunas que esta máxima se aplicava ao colégio em questão.

De acordo com as ex-alunas, os espaços eram tão regradados que cada função dos respectivos lugares tinha que ser respeitadas. Um exemplo disso, é a interdição da fala nos espaços impróprios. O único espaço no qual as alunas podiam conversar era o pátio, no momento do recreio, nos outros espaços como dormitório, salas de aula, capela, e demais localidades era terminantemente proibido a conversa entre elas. Sobre essa questão, a ex-aluna V. M. afirma que: “Em refeitório era o maior silêncio, ninguém podia dar uma palavra”, enquanto que M. G. afirmou que em todos os lugares a vigilância era

total, sendo as conversas na hora do recreio também alvo da observação disciplinar das Irmãs.

No período de fundação do colégio, a cidade possuía uma economia fortalecida pelos diversos engenhos de cana-de-açúcar, fazendas de gado e um pungente comércio e indústria de beneficiamento de algodão, favorecidos pela chegada da linha férrea no começo do século. Este contexto econômico e social possibilitou a construção de diversos educandários e colégios voltados predominantemente para os filhos e filhas da elite agrária local, a exemplo, do Colégio Nossa Senhora da Boa Viagem (internato e externato para meninas), o Curso Primário Peregrino de Carvalho e o Colégio São Luiz.

De acordo com as ex-alunas, até meados da década de 1960, o município não possuía colégio de qualidade para meninas, muito menos um colégio público, apenas prédios com cadeiras isoladas. Segundo M. G. (2016): “não tinha escola aqui do governo, era só a escola particular, era assim, tinha a escola que era paga e tinha uma escola das pobrezinhas, era a mesma coisa, sendo que não era paga”.

A “escola das pobrezinhas” citada por ela se tratava de uma escola em anexo ao Colégio Nossa Senhora do Rosário e mantido pelas Irmãs de Santa Dorotéia. Uma peculiaridade dessa escola anexa, é que podemos perceber como o espaço escolar do Colégio em questão possuía mais lugares recortados, demarcados, do que poderia imaginar antes da pesquisa, e como as relações de poder e estratificações sociais são inerentes aos movimentos de territorialidade no espaço escolar.

Segundo as entrevistadas, essa escola era voltada para as crianças que pertenciam a famílias que não tinham condições financeiras para estudar no Colégio N^a S^a do Rosário, e apesar de ser administrada pela mesma instituição, tinha o seu espaço demarcado e contido: o poder disciplinar não só separava os dois espaços por muros, como também impedia que as alunas dessa escola se comunicassem com as do colégio das freiras. Afirmando essa questão, diz M. G. (2016): "Essas meninas da escola das pobrezinhas, eles ajudavam assim, em horta em tudo... o pagamento da escola era elas ajudando".

Como uma heterotopia, espaços sobrepostos faziam parte da instituição pesquisada, criando o simbolismo de um espaço utópico, puro, pedagogicamente eficiente e sagrado. Embora a escola anexa fosse de criação e administração das Irmãs Dorotéias, e fizesse parte do mesmo terreno, era clara a divisão espacial e simbólica. O cerceamento não se restringia apenas ao espaço, se não bastasse o fardamento diferenciado, os alunos da escola anexa e "gratuita" trabalhavam na horta do Colégio N^a S^a do Rosário e faziam pequenos trabalhos como pagamento.

Segundo a ex-aluna M. G:

Tinha uma escola, era paga, e tinha uma escola das pobrezinhas, que chamavam, era a mesma coisa sendo que não era paga. as pessoas que não podiam pagar elas não estudavam na mesma classe, era diferente, como se fosse uma discriminação, ninguém tinha contato com aquele pessoal... Nós estudávamos daquele portão grande, que tem pra cá, era nossa escola, e a parte baixa, que hoje é um posto de saúde, aquilo ali era a escola das pobrezinhas, era a Madre Torres que tomava conta. (M. G., 2016).

Podemos relacionar essa distinção entre esses dois ambientes escolares com a questão simbólica e identitária das alunas do colégio. Fazer parte do corpo discente significava abster-se do meio que poderia influenciar negativamente a conduta das alunas, e isso não seria diferente com relação as "outras", da escola das "pobrezinhas", ressaltando o simbolismo da pureza religiosa e da rigidez disciplinar da instituição. Sendo assim:

(...) tem-se de convir também que a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, aspecto que já salientamos anteriormente, mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social (ESCOLANO, 1998, p. 33).

A ex-aluna V. M. (2016), relata o quão forte era a questão do isolamento, característica visível ainda no prédio a partir de sua arquitetura, e da sala de visita ainda preservada com o orifício na parede, do qual a aluna teria a possibilidade de visualizar a visita sem expor-se totalmente:

Uma vez foi um irmão de mamãe me visitar e eu não conhecia ele, aqui tinha uma sala onde a gente ia conversar com as pessoas [...] antes de chegar nessa sala, isso ainda tem no colégio, tinha uma coisinha assim (uma pequena janela) pra a gente botar a cabeça pra a gente vê se conhecia aquela pessoa pra poder falar, e eu sem conhecer o tio que eu nunca tinha visto, quase eu não consigo falar com ele, porque queriam que eu dissesse quem era e eu não sabia.

O colégio se integrava à cidade, de modo que este fazia parte de seu centro urbano, diferentemente das prerrogativas predominante no século XIX no qual as instituições escolares eram marginalizadas do meio urbano para que as crianças não fossem “afetadas” pelo meio.

Segundo Escolano (1998), no século XIX, a escola passara das margens das cidades para o seu centro, citando Enrique M. Repullés, que desenvolvia projetos arquitetônicos de escolas. “as escolas deviam se instalar no centro das populações, ainda que isoladas das vias públicas e num lugar adequadamente arejado, agradável e com boa comunicação com todos os lugares de onde vinham os alunos” (ESCOLANO, 1998, p.33).

Dentro dessas condições de possibilidades, edificar escolas significava não só

educar a população em seu interior, mas a própria escola com a sua fachada e estrutura característica fornecida dava subsídios para a urbanização, sendo possível observar nas suas antigas salas de aula, refeitório, pátio de recreação e outras dependências, símbolos dessa ordenação dos corpos e das redes de relações que faziam parte do cotidiano escolar.

Na área do claustro das freiras, onde no prédio atual é usado como área de recreação, podemos identificar uma arquitetura de vigilância, pois a mesma se encontra em uma área central, cercada de janelas, de modo que as freiras pudessem ser observadas com mais facilidade enquanto se mantinham enclausuradas. Podemos relacionar esse princípio arquitetônico com o modelo do *panóptico de Bentham*¹¹, usado desde o século XIX, como um modelo adotado em prisões, hospitais, escolas e fábricas, cujo princípio de funcionamento era induzir um estado de consciência de permanente visibilidade que permitisse a efetiva condução automática do poder. Essas características podem ser observadas na figura 14.

Figura 14: Antigo claustro das freiras do colégio.



Fonte: Robson de Oliveira Silva.

Como observamos, a territorialização no interior da escola é responsável pelo

¹¹O panóptico de Bentham é uma alegoria arquitetural concebida no século XVIII pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham, cuja peculiaridade era de propor uma arquitetura que proporcionasse a vigilância constante de detentos em penitenciárias a partir da observação das selas individuais que circundavam uma torre de observação. Esse princípio pode ser aplicado posteriormente a outros espaços disciplinares, a exemplo do quartel, hospícios e escolas.

quadriculamento do espaço, a criação de "fronteiras" internas, hierarquização e atribuição de funções a cada divisão espacial. De acordo com Foucault (2013), uma das prerrogativas para se instalar um espaço disciplinar é seu máximo parcelamento, de modo que seja possível controlar a circulação difusa dos corpos, anular o efeito das repartições indecisas e o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, podendo a cada instante vigiá-los.

A característica de repartir minuciosamente o espaço escolar tornou-se marcante na arquitetura da escola moderna. Essa repartição espacial pode ser observada no colégio, onde cada espaço tinha sua correspondente função. A capela (fig.15), tendo sua função central como símbolo máximo da religiosidade no interior do colégio; o claustro das freiras (fig. 14), acessíveis somente pelas irmãs; as salas de aula (fig.17), onde o tempo e o espaço também eram subdivididos; o pátio de recreação; o refeitório; dormitórios.

No tocante à divisão dos espaços escolares e seus territórios, do ordenamento das salas de aula em relação aos espaços administrativos, e da presença “anexa” de uma capela conferia um espaço escolar no qual:

As disciplinas, organizando em “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2014, p. 135)

Estas territorialidades, próprias dos ambientes escolares modernos, garantem a manutenção da disciplina, algo intrínseco à cultura escolar e indispensável ao rígido controle estabelecido nas escolas confessionais. A disciplina no âmbito escolar recebe influência dos métodos surgidos no século XVII. Foucault (2014, p. 150), reitera:

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades). É genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças).

Estes aspectos são observáveis no contexto escolar confessional, onde a disciplina se faz necessária para a manutenção da ordem interna e para o zelo com os estudos e com a doutrina cristã.

Retomando a questão da arquitetura, após permanecer abandonado e sem manutenção, a estrutura do teto desabou, restando apenas a fachada. No período atual, o

prédio passou a ser usado por órgãos municipais, sendo inicialmente ocupado pelo Instituto Desembargador Severino Montenegro, escola municipal de 1º grau, e estaduais, depois ocupado pela Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), recentemente, o espaço é utilizado pelo município em diversas atividades.

Assim como em sua arquitetura, podemos observar algumas dessas características do ensino confessional, relacionando a centralidade dos rituais como um dispositivo disciplinar, através do depoimento das entrevistadas. De acordo com uma das alunas entrevistadas, o cotidiano escolar era tão religioso que “todo dia, se você não comungasse, iam saber porque você não comungou”, ressaltando que o ambiente extremamente religioso fez dela uma pessoa não tão religiosa quanto outras que não foram educadas em uma escola confessional.

Esse enunciado revela que a construção da identidade não está somente ligada às prescrições de práticas pedagógicas que visam internalizar um modelo de identidade, mas que fazem parte de um processo mais complexo de subjetivação, cujo sujeito é participante direto no processo de formação identitária.

A respeito do cotidiano religioso, e a sua relação com a regulação do tempo e do espaço escolar, a ex-aluna V. M. (2016) afirma que: “A gente se levantava rezando, os olhos fechados, mas já estava rezando, aí descia e ia pra missa, da missa a gente chegava no refeitório rezava pra tomar o café, quando saía rezava de novo e ia pra uma sala de aula, cada freira que entrava a gente rezava”. Podemos compreender com essa afirmativa o hibridismo entre modernidade e secularidade, pois mesmo o colégio adotando práticas e currículo modernos, o ambiente escolar era regido pelas práticas religiosas do catolicismo.

Por se tratar de uma escola confessional, na qual as jovens seriam educadas para viver em uma sociedade cristocêntrica, fez-se necessário a construção de uma capela anexa ao prédio do colégio, fato este já planejado desde a fundação da escola, como citado anteriormente nesse trabalho.

A capela e a entrada principal do colégio podem ser observadas na figura 15. Esta capela atualmente encontra-se em funcionamento, e em visita a escola, constatou-se que a mesma havia sido restaurada. Esta justaposição entre a capela e o colégio, sob o signo do “Domus Domini” (Casa do Senhor) que faz parte do adorno frontal da fachada, reforça a ideia do ambiente escolar confessional como um espaço sagrado no qual se “habita”, ao passo em que a arquitetura eclética marca um estilo de hibridismo cultural, onde elementos da cultura sacra e da modernidade se entrecruzam.

Figura 15: Fachada do Colégio com capela anexa (a direita).



Fonte: Robson de Oliveira Silva.

A capela que havia sido deteriorada durante os anos posteriores ao seu fechamento, foi restaurada recentemente pela paróquia de Alagoa Grande, e se encontra em funcionamento. Na figura 16 podemos observar a arquitetura do altar, que segundo relato dos funcionários da Igreja, foi reconstruído a partir de registros fotográficos da época em que ainda funcionava a instituição.

Figura 16: interior da capela restaurada



Fonte: Robson de O. Silva

Nesse sentido, Escolano (1998), revela que a arquitetura escolar desempenhava uma função ideológica, assumindo um papel de instrumentalização dos símbolos nacionais, religiosos, da higiene e moral e outros:

O edifício-escola, como se sabe, serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o campanário e o relógio.... Isso expressa toda uma instrumentalização da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomoraes. (ESCOLANO,1998, p. 40).

Segundo Escolano (1998, p. 52), no início do século XX, foi marcante no discurso regeneracionista a lógica na qual a escola deveria ser uma ampliação do lar. Analisando especificamente o caso dos colégios internos, esta característica poderia ser concebida de forma literal, pois os alunos residiam mais tempo na escola do que na casa de sua família. Ligado a esta concepção de instituição escolar como uma extensão do lar, um colégio confessional era percebido não só como lar dos alunos, mas também como lar divino, ambiente sagrado, respeitado e temível pela vigilância onipresente de Deus.

Esta simbologia católica, foi central como fator determinante para a instalação de tais colégios confessionais, pois a representação social de uma instituição cristã significava uma vontade da sociedade em se modernizar, através da instrução, sem deixar de lado as suas características culturais e religiosas, frente a um processo de laicização da nação.

Com relação a este objetivo cultural da escola, Escolano (1998) afirma que:

Nesse sentido, pode-se assegurar, pois, que o esforço levado a cabo pelos políticos e técnicos do regeneracionismo do último período de entresséculos – por definir o modelo (ou os modelos) de arquitetura escolar – cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações (ESCOLANO,1998, p. 34).

A educação confessional se revela como um importante objeto de estudo da História da Educação, através dela podemos revelar nuances de culturas escolares ainda pouco exploradas pelos historiadores. A relação entre os modelos pedagógicos e a construção dos espaços escolares, sua territorialização, sua relação com a urbanização, e seus princípios funcionais e simbólicos emergem como um campo de investigação frutífero.

A concepção de arquitetura escolar como um programa, leva-nos a pensar a forma

pela qual os espaços escolares foram construídos através da égide da disciplinarização dos corpos. O Colégio Nossa Senhora do Rosário, apesar de não estar mais em funcionamento, preserva em sua estrutura física os traços de sua pedagogia confessional, (a exemplo de seu regime de internato e sua arquitetura repleta de elementos religiosos); e dos símbolos modernos de escolarização e integração dos colégios ao processo de urbanização do início do século XX (Como observamos na relação da construção do colégio com o higienismo e a adoção de estética, materiais e espaços da escola novecentista) .

Para além da arquitetura, é importante também analisarmos outras questões referentes ao programa educativo, que constituem a cultura escolar do deste espaço, como as práticas pedagógicas, o sistema disciplinar, a memória das ex-alunas que estudaram nesse espaço escolar, e que nos proporcionam vislumbrar a riqueza de um espaço escolar único.

Capítulo III: Discutindo as Táticas e Estratégias no Colégio Nossa Senhora do Rosário

3.1. Disciplina e poder: práticas escolares no Colégio Nossa Senhora do Rosário

O espaço escolar, sendo uma construção cultural permeada por símbolos e funções sociais e gerida de acordo com um currículo e práticas próprias de cada instituição, deve ser considerada também pelo prisma da governamentalidade. Para entendermos do que se trata essa questão do governo sobre o outro e sobre si, resolvi enveredar pela teoria desenvolvida por Foucault (2014).

Analisando os dispositivos de segurança, Foucault (2014) formulou a pergunta como surgiu historicamente a população, sua governança e a questão da segurança. Remontando à Antiguidade greco-romana e à Idade Média, ele afirma que existiam tratados apresentados como conselhos aos príncipes de modo a predeterminar a forma deste se portar e exercer o seu poder, amar e obedecer a Deus e reger o seu povo através das leis divinas. Do século XVI até o fim do XVIII, surgem uma série de tratados que se apresentam como artes de governar.

Foucault (2014) afirma que o problema do governo no século XVI, estava ligado a questões diferentes como o governo de si (Estoicismo); governo das almas e das condutas (cristianismo); Governo das crianças (Pedagogia); problema do governo dos Estados pelos príncipes. O problema da população culminou na mudança de paradigma da governança, colocando a família não mais como objeto central do governo, mas como elemento imprescindível para o progresso dos Estados-Nação.

A família desaparece como modelo de gestão, mas aparece como elemento fundamental da população. Antes do advento da população a arte de governar era pensada a partir do modelo de família, depois, a família passou a ser pensada como um segmento, um instrumento no século XVIII. A população aparecerá então como objetivo final do governo (FOUCAULT, 2014).

A população emerge então como objeto que o “governo deverá levar em consideração para conseguir governar efetivamente de modo racional e planejado” (FOUCAULT, 2014, p. 426). No século XVIII, a governamentalidade passa de uma arte de governar para uma ciência política através de técnicas de governo e do nascimento da economia política.

Para Foucault, a Pedagogia foi uma das ciências onde a questão da

governamentalidade esteve presente, pois como citado anteriormente, o governo sobre as crianças foi um paradigma importante para a definição dos métodos e técnicas encabeçadas pelas instituições de ensino de modo a moldar os alunos por meio de estratégias de controle. Seu pensamento converge com o de Frago (1998), quando sublinha que:

O espaço escolar torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e aprisionamento lutam com a burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares - e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela. (FRAGO, 1998, p. 80).

Esta regulação do tempo e do espaço escolar está intimamente relacionado com a arte de governar. Com a emergência da pedagogia, no século XVI, e seu aperfeiçoamento, no século XIX, com o intuito de se enquadrar ao problema da população, a escola passou a estar diretamente relacionada com a normatização dos indivíduos.

Através da fala das entrevistadas podemos compreender como a cultura escolar do colégio estava sujeita a essa regulação disciplinar a partir da vigilância, do controle dos espaços e do tempo. Segundo M. G. (2016), um dos principais mecanismos de disciplinarização estabelecida no colégio era a vigilância, na qual segundo ela:

Em todo canto era vigilância total... A gente conversava assim no recreio, mas elas observavam... muito observadas, se tivesse uma turminha separada ali, de vez em quando chegava uma: tão conversando o que, o que é que estão falando, qual é a conversa? Olhe, nunca se ficava só, nunca!

Espaços divididos, com funções próprias e regras para cada um deles, vigilância como cerne do poder disciplinar e o tempo medido, cronometrado, e seccionado assim como os espaços. Emergia assim um saber pedagógico fruto da fusão entre o ensino confessional interno e o saber pedagógico moderno, culturas escolares que ganharam território a partir do início do século XX.

Uma ferramenta do método foucaultiano ajuda a pensar sobre essa questão: a genealogia. A análise genealógica se aplica a este objeto de estudo ao buscar compreender o porquê da cultura escolar do colégio, enquanto um conjunto de saberes, exercido nesta

instituição e sua transformação como parte de relações de poder e dispositivos políticos. Desse modo, compreendemos que a divisão espaço-temporal da escola através de um sistema de poder disciplinar faz parte de um saber pedagógico que se desenvolveu no seio do problema de governabilidade.

De acordo com Frago (1998), independente dos que habitam o espaço estejam conscientes, a ordenação espacial e sua configuração como lugar são elementos significativos do currículo. Segundo esse autor, o espaço é ordenado de acordo com um modelo de organização educativa, clima institucional adotado e método de ensino, de modo que devesse levar em consideração a interpretação não só dos espaços enquanto materialidade, mas também a sua dimensão simbólica.

Sobre essa configuração da escola, Frago (1998) afirma:

O espaço escolar torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e aprisionamento lutam com a burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares - e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela (FRAGO, 1998, p. 80).

Estes elementos presentes nos enunciados descritos pelas ex-alunas: o ocultamento de alguns elementos culturais, a exemplo das revistas que tinham as páginas coladas para que as alunas não tivessem acesso aos padrões de estética modernos das modelos e seus corpos “expostos”; o aprisionamento dos corpos em um regime de internato ou semi-internato sob o signo do sagrado; a regulação do tempo através de sinos, apitos, e sua relação com os espaços segmentados; os ritos e símbolos religiosos; todos esses elementos presentes na memória dos entrevistados convergem para um tipo de educação/saber disciplinar e contexto social que possibilitaram a emergência de tais sistemas educativos confessionais.

Foucault (2013), nos ajuda a compreender a disciplina através dos métodos que permitem o controle de forma minuciosa das operações do corpo, impondo-lhes uma constante relação de docilidade-utilidade através da sujeição da força. Na cultura escolar, essa relação de sujeição é parte integrante do currículo e de sua arquitetura, que visa disciplinar os corpos em suas dimensões comportamentais, temporais e espaciais.

Disciplinar não apenas os espaços e o tempo, mas os corpos que os habitam.

Relatos da docilização dos corpos, de modo que suas atitudes e identidades sejam moldadas a partir de uma relação de poder entre suas subjetividades e um poder disciplinar que institui um currículo e as práticas escolares se mostrou um enunciado recorrente na pesquisa. Ainda de acordo com Foucault (2013, p. 133):

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo, ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que o operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

Esta “maquinaria” pode ser percebida a partir de vários dispositivos de controle institucional, como o espaço cercado, contido e vigiado da escola, que visa a produção de sujeitos controlados, seja por meio da punição ou da recompensa. Para Foucault (2013, p. 122-123):

A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes.

Tomando como exemplo, os enunciados apresentados pelas ex-alunas entrevistadas podemos compreender aspectos dessa disciplinarização dos corpos a partir de características dos fardamentos, do cuidado em não expor o corpo, e diversas outras práticas cotidianas do colégio nos quais o corpo está relacionado, a exemplo do banhar-se, dormir, caminhar pela cidade e até mesmo trocar olhares. Como menciona uma das ex-alunas entrevistadas:

Havia disciplina, lógico, colégio de freira você sabe. Mas, uma coisa que me intrigava na época, não sei se vocês tem conhecimento, é que aqui existia o colégio (Colégio N^o S^a do Rosário), e... tipo assim...classe média e tal, e lá embaixo...sabe disso? tinha a escola das pobrezinhas, e a gente era incomunicáveis viu? Tinha um portão com cadeado e a gente não podia passar para lá (J.S., 2016).

Esse depoimento é interessante para pensarmos como essa vigilância e regulação dos corpos pelo poder disciplinar era presente na instituição. Mesmo que a escola anexa fosse administrada pela mesma ordem, as alunas do colégio eram impossibilitadas de se comunicarem com as da escola "de baixo", mesmo que essa norma fosse vez por outra transgredida, pois as alunas recordam de burlarem, afirmando que desciam o relevo do

terreno que separava os dois espaços a fim de manter contato com as alunas da escola anexa.

Essa referência que a aluna faz a escola anexa, ao falar "lá embaixo", nos faz regredir à questão analisada no capítulo primeiro, sobre a localização espacial do colégio, onde podemos ressaltar essa distinção entre o relevo do colégio das freiras, que fica situado em um terreno bem mais elevado do que a escola anexa, de modo que o primeiro se enquadrava melhor nas questões higienistas da época que privilegiavam terrenos mais elevados e ventilados.

Embora haja distinções teóricas entre Pierre Bourdieu e Michel Foucault, no qual este trabalho está predominantemente fundamentado, a distinção social, e a construção de uma cultura escolar tão hermética que não poderia ao menos se comunicar com uma "extensão" do colégio, me vi obrigado a não analisar o problema da constituição da cultura escolar apenas pelo viés nominalista, esta pode ser entendida também enquanto um Poder Simbólico¹², permeado também por elementos que podem ser entendidos enquanto uma *violência simbólica*, termo cunhado por Pierre Bourdieu, que segundo Emanuel Terray (2005, p. 303):

A violência simbólica define-se, numa primeira abordagem, como uma violência dissimulada. Essa dissimulação lhe confere poderes particulares e uma eficácia específica, porém, no fundo, ela continua sendo irredutivelmente violência. Por conseguinte, ela não forma uma espécie distinta de violência, que poderíamos dispor ao lado de outras espécies, tais como a violência física, por exemplo (...). A violência simbólica tem por efeito estabelecer a legitimidade de um discurso, de uma decisão, de um agente ou de uma instituição, mas essa legitimidade supõe o desconhecimento da violência que a criou.

Ademais, tamanha era esta violência simbólica, que o fato de não poder se comunicar com as alunas da escola anexa é um pesar que as ex-alunas rememoram, pois, as mesmas se sentiam amarguradas por não poderem se comunicar com o mundo externo a sua cultura escolar, mesmo que esta parcela do "lado de fora" fizesse parte da mesma instituição.

Como exposto anteriormente, o espaço escolar revela-se também como um lugar de memória, uma carga simbólica com o espaço que ultrapassa a época de funcionamento do colégio e se estende até os dias de hoje. Desse modo, o espaço físico da escola

¹²Para Bourdieu o poder simbólico é o modo como os campos dominantes (ou classe) fazem uso de um capital simbólico reproduzido por práticas sociais e instituições e que permitem exercer o poder sobre o sujeito ao passo que reproduz a ordem social dominante.

enquanto um lugar vivido e permeado por sentidos simbólicos, entrevistando uma das alunas no prédio onde funcionou o colégio, a mesma assume que ficou muito emocionada em revisitá-lo. "Chega dá, um negócio, quando a gente revê, porque tá tudo do mesmo jeito aqui, não tá bem conservado né! Mas o colégio é do mesmo jeitinho."

O capital simbólico também é responsável por instituir um *hábitus* que reproduz e perpetua um sistema de valores, comportamentos e atitudes, de modo que as produções simbólicas se comportam também enquanto instrumento de dominação. As vestes enquanto símbolos desse sistema de valores apresenta-se desse modo como uma dominação do corpo por um poder disciplinar.

Nas figuras 17 e 18, retratando o interior de uma sala de aula do jardim de infância do colégio e o fardamento da banda escolar, é possível observar inúmeros desses elementos da estrutura disciplinar. Pode-se notar a padronização dos corpos através de elementos estéticos como o corte de cabelo, a escolha do calçado, das roupas e a disposição e formato das carteiras.

Figura 17: Sala de aula no Colégio Nossa Senhora do Rosário



Fonte: Arquivo pessoal de F. G.

É possível notar o uso de pesadas carteiras duplas de madeira, elemento importante na cultura material do colégio e que nos permite pensar no poder aquisitivo da instituição, tendo em vista que poucos colégios da época eram bem aparelhados ou tinham se quer carteiras apropriadas para estudo. Este tipo de carteira em particular, possibilitava dispor os alunos de acordo com seu desempenho escolar, de modo que os

parceiros de carteira tenham uma relação recíproca no aprendizado.

A partir de um olhar mais cuidadoso, é observado também que a carteira segue também os princípios arquitetônicos no tocante a construção de mobiliários escolares, de modo que os ângulos e medidas da carteira possam assegurar uma boa ergonomia ao aluno de modo a prevenir danos referentes a má postura. De acordo com Paccola e Silva (2009):

O conjunto de bancada e banco coletivo segue como um modelo padrão até o início do século XX. Entretanto, a nova realidade industrial faz com que, antes mesmo do início deste século, apareçam alternativas de carteira escolar. Essas alternativas trazem, em sua estrutura e detalhes, a preocupação com conforto e praticidade não observados no mobiliário escolar dos séculos anteriores (Paccola e Silva, 2009, p. 149).

A carteira escolar surge no fim do século XIX, a partir de vários inventos e modelos que emergiam do processo de institucionalização da educação em massa e dos princípios do higienismo. Não caberia somente usá-las para atender as necessidades ergonômicas do aluno, mas também de servir de instrumento disciplinador, de modo a "imobilizar" os alunos em seus devidos lugares.

Fazendo um estudo do mobiliário escolar, mais precisamente no tocante às cadeiras escolares, Alcântara (2014) afirma que a circulação internacional do discurso higiênico-educacional sobre o corpo dos alunos culminou no debate acerca dos acentos escolares. Desse modo, essa autora considera a carteira escolar como sendo uma espécie de dispositivo higiênico. Segundo Alcântara (2014):

Como questão de ordem social, a higiene pública e escolar impunha ao poder público a melhoria do espaço urbano e, como corolário, das condições físicas de funcionamento da escola e da sala de aula. Para tanto, uma medida urgente seria a substituição dos velhos bancos, sem encosto, por um mobiliário ergonômico que evitasse as moléstias decorrentes da má postura dos escolares, comprometendo-lhes o desenvolvimento (ALCÂNTARA, 2009, p.271).

Percebe-se como a cultura escolar construía o discurso sobre o corpo e a unidade, de modo a gerar um sentimento de grupo, a partir dos fardamentos. A rigidez na aparência e as características das roupas usadas na instituição, são bons exemplos de como os corpos eram disciplinados e também a partir de como eles transmitiam toda uma simbologia confessional a partir de sua estética.

Além da questão estética, cujo fardamento transmitia uma noção de assepsia devido ao uso da cor branca e da padronização de acessórios como o sapato, sempre

limpo, lustrado e acompanhado de meias brancas. Além dessa conotação de higiene, tão presente na ideologia pedagógico do início do século XX, a questão da vestimenta implicava igualmente uma assepsia religiosa, a pureza da alma revelada através da contenção do corpo.

A respeito dessa questão da influência do higienismo na vestimenta escolar, Ribeiro (2012) afirma que o uniforme carrega marcas desse paradigma médico/científico bastante presente no início do século XX, de modo que:

Assim, a escola, com base no higienismo, ao colocar a roupa como preservação da saúde e do pudor e como critério para a adoção de uma estética, interveio de modo profundo sobre os corpos dos alunos, disciplinando-os de modo a torná-los adequados a viver em uma “nova sociedade”: limpa, ordenada e sã, enfim, civilizada, pois a roupa/uniforme esculpe uma conduta e reflete uma organização social (RIBEIRO, 2012, p. 35).

A descrição das ex-alunas a respeito do fardamento escolar é importante, pois além das poucas imagens da época, os enunciados de memória são os únicos dados acessíveis para a pesquisa do cotidiano da instituição no tocante ao fardamento utilizado, como podemos perceber no depoimento a seguir:

A farda era uma saia plissada, azul marinho, uma blusinha branca de cambraia com gola (...) e o sapato vulcabras, de meia, sapato preto. Na missa a gente tinha que ir de véu. De roupa sem manga não entrava na missa, se a hóstia caísse a gente não podia colocar a mão...e assim, era bem rígido, quando eu sair daqui eu fui estudar em um colégio público em João Pessoa, e estranhei bastante (J. S., 2016).

Podemos verificar no enunciado não só detalhes sobre a estética e o material usado na confecção da mesma, mas também a forma como o poder disciplinar se valia do uso da vestimenta para a instituir a docilidade no corpo discente. Desse modo, todas as alunas eram constantemente vigiadas no tocante à manutenção de suas vestes e de sua padronização. As alunas que por um motivo ou outro fugissem dessa norma eram punidas com reclusão no claustro do colégio (O "claustro" usado pelas alunas na verdade era a sala onde eram produzidas as hóstias), ou eram impedidas de entrar na instituição.

Quando questionada a respeito de como eram gerenciadas as questões referentes às vestes no colégio, uma das entrevistadas afirmou que:

Por exemplo, eles faziam questão com o tamanho da saia, tinha que ser abaixo do joelho, se estivesse acima não aceitavam; sapatos, era sapato preto com meia branca, se estivesse diferente voltava; nós vestíamos por dentro da blusa tipo combinação sabe? Como se fosse uma camisolinha por dentro, por dentro da farda, também era inspecionado ali no portão de entrada se estava ou não.

O portão de entrada era ali onde tem um sino, faziam uma fila e iam inspecionando de um em um (J.S., 2016).

A partir dessa memória podemos refletir o modo como a instituição desenvolvia o controle sobre os corpos das alunas através do fardamento. A saia acima do joelho, blusa branca e sapatos pretos com meia branca, numa escola confessional em meados do século XX, era quase uma constante, este tipo de fardamento era comum, com claras influências dos uniformes militares com intuito de disciplinar e obter uma conotação de unidade. De acordo com Ribeiro (2012):

Uma compreensão sobre a adoção dos uniformes semelhantes aos dos militares, até mesmo para a prática de educação física, pode ser tecida levando-se em conta a influência militar sobre essas atividades nas escolas, devido a sua utilidade como manutenção da boa forma e disciplina dos alunos. Os batalhões infantis e os grupos de escoteiros instituídos no espaço escolar também foram grandes disseminadores do uso do uniforme e de outras práticas comuns no meio militar (RIBEIRO, 2012, p.56).

Embora presente de forma sutil no vestuário diário, essa estética militar era representada de forma mais fidedigna no uniforme da banda marcial, como se observa na figura 18, as alunas do Colégio N^a Se do Rosário, trajando o uniforme da banda marcial, em uma apresentação de natal. Analisando a roupa percebe-se o zelo pelo corpo, as saias pregueadas, na altura do joelho, blusas de “manga comprida”, além disso, é visível a organização, todas estão uma ao lado das outras de maneira ordeira, e a regente se posiciona ao lado do grupo.

Figura 18: Alunas trajando uniforme da banda marcial



Fonte: Arquivo pessoal de H. H. A. de B.

As cores branca e azul transmitiam respectivamente uma noção de higiene e nobreza, e eram essas cores que marcavam o vestuário diário das alunas do Colégio Nossa Senhora do Rosário, como pode ser observada na figura 19. De acordo com Morgado e Simili (2014, p.240), estas cores eram predominantes no início do século XX, não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo, e teriam sido influenciados pela tendência de moda dos uniformes de marinheiro:

Nas primeiras décadas do século XX o estilo *navy* predominou como uma tendência para os uniformes em decorrência da influência europeia na moda brasileira. O conhecido uniforme marinheiro, que se promoveu pelas tesouras da estilista francesa Coco Chanel, tornou-se símbolo das escolas nobres, e suas cores azul e branco significavam pureza e nobreza.

As cores azul e branco, além de fazer parte tanto do uniforme diário das alunas quanto ao hábito das irmãs do colégio, também eram presentes em roupas cerimoniais. Estas cores também ressaltavam o sentimento de ternura do ambiente e do cotidiano do colégio, sempre ressaltado na fala das entrevistadas. Uma das alunas afirma que todas as mães eram muito rigorosas, mesmo assim algumas como a Madre Borba, professora de matemática, participava de atividades lúdicas como jogar vôlei com as alunas.

Figura 19: uniforme regular das alunas do ginásial



Fonte: arquivo pessoal de M. G.

A figura 19 exemplifica um dos modelos de uniformes utilizados pelas alunas do colégio, blusas brancas, saias plissadas, todas seguindo um padrão preestabelecido rigorosamente, que seguia um programa disciplinar importante no sistema educativo.

Abordando a questão de como a instituição geria as questões referentes à vestimenta, uma ex-aluna: “Eles eram todos rigorosos, não tinha um muito maleável não, era a norma do colégio né?”, conclui a ex-aluna J. S., com um ar de que a rigidez disciplinar era algo institucionalizado, mesmo que algumas das alunas alegassem que isso não teria correlação com a natureza das irmãs que administravam o instituto, e que estas só se mostravam imaleáveis, pois recebiam ordens que estavam prescritas na práxis do

colégio.

O poder disciplinar revela-se nesse caso como um sistema equilibrado entre poder institucionalizado, através de normas e constituições previstas no ordenamento da instituição, e pela rigidez comedida, tendo em vista que não existiam punições físicas ou severas na instituição.

De acordo com as Constituições e Regras da Instituição as mães deveriam exercer a ordem com uma postura firme, porém, pautadas na filosofia pedagógica de Paula Frassinetti onde os princípios religiosos e humanista, visava somente a correção fraterna. No entanto, observando a "correção fraterna" pela ótica do capital simbólico, podemos compreendê-la enquanto um conjunto elementos passíveis de serem vistos como violência simbólica, a exemplo de vários mecanismos de regulação disciplinar que externavam a reprodução de uma cultura religiosa e patriarcal.

Opor-se ou desviar das regras impostas por uma sociedade falocêntrica e sacra significava ser identificado como "anormal", cuja vigilância e os mecanismos "ortopédicos" visavam "corrigir" possíveis desvios de conduta, adequando-os a linearidade das normas da instituição.

No entanto, cabe analisar também outros tipos de vestes que fugiam das situações mais triviais do cotidiano. As vestimentas cerimoniais como as usadas nas formaturas, desfile cívico, banda de música, etc. Desse modo, podemos refletir a respeito dos uniformes enquanto normatividade, incluindo-o em um sistema disciplinar.

Como podemos observar na figura 20, a roupa de formatura do Jardim de Infância era inteiramente branca, porém, seguia uma tendência da época, é notável que o uso do branco era mais recorrente no Colégio, de modo que possibilitasse uma homogeneidade entre a vestimenta das alunas e as usadas pelas freiras daquela instituição. Esta forte presença da cor branca nas vestimentas conota uma relação simbólica não só com a pureza, inerente ao higienismo da época, mas também ao campo do sagrado, pois era a cor que adornava os corpos das freiras como podemos ver nas figuras 20, 21 e 22.

Figura 20: Traje de formatura do Jardim de Infância



Fonte: arquivo pessoal de R. de C.

Figura 21: Freiras do Colégio Nossa Senhora do Rosário e suas vestes brancas



Fonte: arquivo pessoal de L. M.

Figura 22: Freiras em seus hábitos branco.



Fonte: arquivo pessoal de V. de A.

Tomando como base os depoimentos com relação ao uso de uniformes, podemos ter noção do quão importante era a manutenção da padronização das vestes e como esse elemento era crucial para o mantimento do poder disciplinar. Ao passo em que as alunas do externato tinham suas vestes vistóriasdas uma a uma na entrada da instituição, cujo espaço simbolicamente era atribuído um sentido sagrado, as alunas internas eram instruídas a manterem esse padrão de manutenção das roupas, cuidando dela no dia-a-dia, e guardando-a num espaço reservado para a mesma de modo a não amassar ou desfazer os frisos das saias.

Além do simbolismo sacro, a cultura do colégio era permeada também por símbolos do nacionalismo, algo que não foge da regra das instituições escolares na década de 1960, os símbolos do nacionalismo eram bastante presente na escola, e como revelou uma das entrevistadas, "...antes de entrar na sala, a gente rezava, e também tinha o hino nacional.", podemos perceber o quão presente era este simbolismo, cuja presença diária andava lado a lado com os símbolos sacros.

A figura 23, demonstra um registro de um desses momentos de patriotismo, o desfile cívico. Nele podemos ver o quão presente era a simetria no uniforme e a ordem unida que se remete à estética militar, devido a roupa mais formal, com uso de suspensórios, chapéu e luvas. Apesar dessa conotação, podemos observar a quão refinada era o uniforme, tanto no tocante da estética em sim, com seus cortes e tecidos de ótima

qualidade, quanto por sua manutenção simbólica do modelo de aluna de uma escola confessional, pois a roupa mais composta, com mangas compridas e gola alta se adequava mas para um evento externo e público, diferentemente do leve uniforme de uso diário.

Figura 23: Alunas em seus trajes de Desfile Cívico.



Fonte: Arquivo pessoal de S. P. O.

Outra observação que podemos fazer a respeito do uniforme usado no desfile cívico é que este não se diferenciava muito do fardamento usado diariamente, adotando um padrão de cor semelhante, com a porção inferior composta de uma saia, e a porção superior por uma blusa branca, com o diferencial de usar um chapéu, suspensórios e manga comprida com luvas por ser uma ocasião que demanda um maior formalismo. No entanto, a semelhança entre o uniforme do desfile cívico com o uniforme de uso diário pode estar relacionada com a imagem da cultura escolar ordenada e disciplinada, homogênea e sã.

Corpos docilizados e homogeneizados, o uniforme também pode ter uma conotação de diferenciação social e violência simbólica. Enquanto alunos de escolas de cadeiras isoladas e outras instituições sequer tinham um uniforme, a construção de uma cultura escolar cujos elementos simbólicos como a arquitetura e vestuário obedeciam a uma estética requintada reproduzia o *ethos* da elite econômica local.

A partir do enunciado abaixo podemos ter uma ideia de como era a vestimenta usada no pelas alunas das turmas do ginásial do colégio. De acordo com o depoimento da ex-aluna M. G. (2016):

[...] todo mundo tinha de ser fardado, tinha a farda diária e tinha a farda de gala. A farda diária era manga curta, era como uma jardineirazinha, a alça tinha que ser dois dedos e ela tinha de ser traspassada com dois botões, e a saia pregueada e fechada de lado, tinha que ser abaixo do joelho, tinha que ser muito bem pregueada, a gente passava água, e embaixo da cama tinha uma espécie de envelope grande, a gente abria assim, pregueava a saia, colocava dentro e colocava embaixo do colchão e dormia.

Como pode-se observar a vestimenta era padronizada, devendo estar impecável, sempre limpa, bem passada, as pregas das saias bem-feitas, pois o contrário não era aceitável, conforme é possível visualizar na figura 24.

Figura 24: Alunas do colégio na década de 1950



Fonte: <http://www.professorcobrha.blogspot.com.br/p/alagoa-grande-ontem.html>

Descrevendo acerca de como a disciplina no colégio regia as vestimentas, as entrevistadas afirmaram que tudo deveria estar impecável, as saias bem pregueadas e a roupa bem passada, o uso de roupas até na hora do banho como maneira de esconder os

corpos, eram elementos presentes naquela cultura.

Mesmo alguns elementos da modernidade pudessem ser incluídos na vestimenta, como o sutiã, era necessário manter o corpo oculto dos olhos dos outros, de modo que peças de roupas extra, tinham esta função a exemplo do que se chama de camiseta que se usava por baixo da blusa da farda com o intuito de esconder os contornos dos seios: “Não podia ficar só de sutiã, e tinha que ter uma camisetinha por cima, é como se fosse uma camisola pequena, embaixo da blusa” (M.G., 2016) afirma uma das entrevistadas, de modo que a interdição da exposição do corpo se mostrava necessária, mesmo se tratando de um colégio que abrigava apenas o sexo feminino.

Na hora do banho, as internas eram supervisionadas pelas freiras, sendo proibido tomar banho completamente despidas. “Ninguém tomava banho nua não, a gente tinha um chambre bem solto para tomar banho de vestido, pra ninguém ver o corpo, tomava banho de roupa, não era para ver o corpo nu não. ” (M.G., 2016).

Referindo-se a estes meios mais discretos, insidiosos e eficientes da escola moderna, Foucault parte do exemplo da prisão e das forças armadas para as instituições que passaram a adotar tais processos disciplinatórios, como os hospitais, as fábricas e os colégios, onde estes últimos, passaram a adotar a partir do século XVIII na França o modelo de convento, onde a “clausura” dá lugar ao *quadriculamento*, onde cada indivíduo ocupa o seu devido lugar, de maneira que:

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração (FOUCAULT, 2013, p. 138).

Esta regulação do corpo discente num espaço “quadriculado”, dividido por setores, turmas, indivíduos, tornou-se mais importante do que a própria clausura, no entanto, algumas instituições como o colégio estudado fizeram uso de ambos como dispositivos de governo dos corpos.

Segundo Foucault (2013), outra estratégia que emergiu como disciplinarização espacial dos sujeitos foi a concepção de posição *na fila*, onde a unidade não é percebida mais como um território nem como local, pois o que importa é o lugar que alguém ocupa numa classificação, dispondo os sujeitos em filas hierárquicas, individualizando os corpos a partir de uma localização e distribuição que os fazem circular numa rede de relações. A partir dessa lógica, a organização dos sujeitos por fileiras, corresponde a:

Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a tarefa e cada prova; alinhamento das classes de idade uma depois das outras, sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (FOUCAULT, 2013, p. 141).

Essa organização de um espaço serial, segundo Foucault, foi uma modificação significativa no ensino elementar, possibilitando o controle individual e ao mesmo tempo de todo o corpo discente, fazendo o espaço escolar funcionar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar e atribuir uma hierarquia aos alunos, fazendo com que estes espaços disciplinares sejam, ao mesmo tempo, arquiteturais, funcionais e hierárquicos.

Como forma de corrigir possíveis comportamentos e atitudes desviantes da conduta estabelecida, a instituição geralmente valia da privação espacial para disciplinar as alunas. "Eu mesmo fiquei muitas vezes na sala onde se faz hóstias, ficava lá. Mas não era castigo, era só ficar sentada". Desse modo todo o espaço da escola é um espaço de disciplinarização dos corpos, no entanto, a outros espaços sobrepostos ao da escola que tem no seu cerne a punição.

Mesmo que esses espaços sejam *espaços outros*, no sentido heterotópico como fora citado anteriormente, carregam em sua vivência e memória aspectos da rigidez do poder disciplinar. No colégio em questão, inerente a heterotopia escolar, o espaço de punição, ou seja, essa sobreposição de espaços diante de sua ressignificação e sua carga simbólica reformulada, acabou por comungar o espaço do sagrado e o espaço do castigo.

Sendo a sala conhecida como o "Claustro" das alunas, o mesmo espaço sacro onde eram produzidas as hóstias, pode ser entendido também como uma forma de pôr o aluno desviante num ambiente que ele possa refletir sobre suas atitudes diante do "corpo de cristo".

Percebemos através dessa sobreposição de espaços simbólicos a intrigante comunhão entre o espaço onde eram produzidas as hóstias, enquanto Corpo de Cristo, cujo martírio serve de exemplo de fé e temor para os cristãos, e o poder disciplinar, onde o castigo, era uma das ferramentas que visavam estabelecer a ordem da maquinaria disciplinar.

Além do "quadriculamento espacial", as instituições disciplinadoras, a exemplo da escola, também atribuem uma regulação do tempo. Este quadriculamento temporal se relaciona de maneira simbiótica com o espaço escolar, ele regula os horários de entrada e

saída dos alunos nas salas de aula, o tempo de recreação e alimentação, a duração das aulas, e de todas as atividades desenvolvidas na escola.

Estas formas de gerenciamento dos sujeitos no tempo e no espaço visam a produção disciplinar, com o intuito de produzir sujeitos regrados e identidades homogêneas, tendo em vista que “O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e 'celular' mas também natural e 'orgânica’” (FOUCAULT, 2013, p.150) permitindo que haja uma espécie de “ordem unida” que signifique a individualidade contida em um contexto mais amplo de identidade e pertencimento para com a instituição escolar.

Através dessas análises do contexto escolar sob a ótica do poder disciplinar são expostas nuances das estratégias desenvolvidas pelo colégio para a docilização dos corpos através de elementos como o quadriculamento do espaço, a regulação do tempo, as práticas educacionais e a estética inerente à produção dos uniformes escolares.

3.2 Táticas e Resistências no Colégio Nossa Senhora do Rosário

Visando compreender a cultura escolar no Colégio Nossa Senhora do Rosário nas décadas de 1950 e 1960, verificou-se a necessidade de entrevistar ex-alunas, tendo acesso à fonte oral que permitisse compreender através da memória os aspectos relacionados ao cotidiano da instituição. Sendo assim, foram entrevistadas ex-alunas que ainda residem na cidade de Alagoa Grande, trazendo uma contribuição importante sobre as memórias e culturas escolares, vividas nesse espaço.

Compreender a cultura escolar a partir dos enunciados expostos pelas ex-alunas é imprescindível, pois permitem registrar fatos históricos importantes que não estão mais acessíveis, tendo em vista que após o encerramento de suas atividades na cidade, toda a documentação do instituto fora transferida para a capital, perdendo-se com o tempo.

Ademais, as documentações oficiais do colégio por si só não seriam suficientes para entendermos como seria a vivência das alunas no contexto escolar, pois estes documentos apenas revelariam prescrições de práticas, e não a subjetividade do processo educacional externado pelas alunas.

Ao falar de poder disciplinar recorre também a se ter uma noção deste enquanto algo constituído por relações de poder, e não somente como uma forma de submissão do aluno em relação ao poder institucional, um poder que vem "de cima para baixo", sem que estes tenham participação no desenvolvimento do cotidiano e das práticas escolares.

Para Foucault (2014), estas relações de poder não se passam fundamentalmente ao nível da violência ou do direito, não sendo nem basicamente contratuais nem somente repressivas. Para ele, o poder é positivo, pois implica em uma eficácia produtiva e permeada por uma riqueza estratégica, que quando posta em prática, tem como alvo o corpo humano, de modo a adestrá-lo, aprimorá-lo.

Podemos notar esses aspectos na constituição do cotidiano escolar através da instauração da disciplina e da vigilância, no entanto, as alunas tinham suas próprias formas de se impor, mesmo que segundo as entrevistadas isso pudesse não ser tão recorrente devido a rigidez do sistema que lhes impunha total observação e regulação dos corpos.

Estudando a questão do encarceramento, veio à tona a conceituação do poder disciplinar, tendo como base a disciplinarização do corpo e a docilização dos sujeitos. A disciplina é um tipo de organização do espaço e do tempo, distribuição dos indivíduos em espaços individualizados, esquadrihado, hierarquizado e específico para cada função, sendo a vigilância, um dos seus principais instrumentos de controle. De acordo com Machado (2014, p. 20):

Em suma, o poder disciplinar não destrói o indivíduo: ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos” (...). A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada - o homem - como produção do poder. Mas também, e ao mesmo tempo, como objeto de saber.

Sendo assim, Foucault (2014) afirma que a investigação do ser, deve remeter-se as relações de poder que lhe constituem, de modo que não há nenhum saber neutro, apolítico, tendo todas as formas de poder sua gênese nas relações de poder.

Tomamos como base o entendimento de que existe um outro tipo de pedagogia, aquela exercida sobre si, onde a subjetivação dá lugar à sujeição, de modo que o indivíduo constitui uma prática reflexiva sobre si. Desse modo, não podemos confundir prescrição de prática escolar, sendo essa posta como estratégia institucional, com práticas efetivas, positivas e colaborativas, onde os sujeitos da educação têm a sua participação na construção do cotidiano escolar.

Mesmo num ambiente escolar extremamente regulado pelo poder disciplinar, emergem práticas de resistência dos sujeitos, como experiências de exercício de liberdade.

De acordo com as ex-alunas, não havia muito espaço para resistência, pois as alunas mantinham tal respeito a instituição que não buscavam burlar o poder disciplinar, pois “Era época de se obedecer, se tinha respeito”. No entanto, há que se analisar pequenos gestos de liberdade, a exemplo do enunciado apresentado pela ex-aluna V. M. (2016) citado a seguir:

A minha roupa, mamãe mandava pegar pra lavar no sítio. Se minha mãe mandasse um bilhete pra mim, passava pelas mãos de umas três pra eu poder ler, e se eu mandasse também passava, aí o que é que eu fazia: eu pegava um par de meias sujas, e botava o bilhete lá dentro, aí mamãe já achava, quando ia lavar já achava, era assim que a gente se comunicava... por que elas queriam saber tudo, tudo, tudo.

Percebemos então um campo de correlação de forças, onde a aluna e sua mãe encontraram uma forma sub-reptícia de burlar a censura do poder disciplinar da escola, que examinava as cartas trocadas entre as internas e seus parentes. As meias sujas tornaram-se o “envelope” para a resistência a favor do autogoverno, indo na contramão da biopolítica instalada no colégio, sendo desse modo, um instrumento no qual a moda escolar, ou a vestimenta enquanto um símbolo de ordem, unidade, sacralidade e higiene, passa a ser ressignificada e utilizada enquanto um mecanismo de resistência ao capital simbólico instituído.

No meu entendimento, estas meias sujas também conotam outros significados simbólicos: a sujeira da meia encardida se opõe ao sistema simbólico no qual a limpeza e a cor branca prevalecem enquanto um modelo a ser seguido. A repulsa ao sujo torna-se então o lugar da subversão, sendo um instrumento criativamente utilizado para esgueirar informações sob o manto vigilante do poder disciplinar.

Certeau (2007), nos apresenta dois conceitos importantes para a análise dessas formas de resistência e as técnicas de disciplinarização no cotidiano escolar. Compreendendo que as práticas cotidianas são produzidas de acordo com relações de força entre um sistema instituído através de estratégias impostas por um contrato social, a exemplo do poder disciplinar do colégio, e seus “consumidores”, através de um jogo de astúcias e resistência ao poder instituído.

Podemos compreender dessa forma, a burla das ex-alunas ao poder disciplinar da escola como *táticas* que se contrapunham as prescrições de práticas escolares (*estratégias*) que tinham como finalidade disciplinar o corpo discente. A estratégia é compreendida nesse caso, como a forma como a relação de força seria manipulada de modo que um

lugar específico é postulado e gerido através de um poder próprio. Certeau (2007), define:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico (CERTEAU, 2007, p.46).

Desse modo, as táticas funcionam no lugar do outro, no espaço demarcado pelas estratégias, sendo as táticas uma espécie de "arte do fraco", sendo desenvolvida “dentro do campo de visão do inimigo”, como afirma Certeau (2007). Desse modo, podemos entender a “visão do inimigo” enquanto as normas e a disciplina instituídas pelo colégio, sendo os momentos e espaços de ausência do poder disciplinar, susceptíveis à transgressão através das táticas. Para entender melhor a conceituação de tática segundo Certeau (2007, p. 46):

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com o próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias.

Desse modo, para Certeau (2007) as táticas são ações de resistência as estratégias de controle, no caso em questão, as prescrições de práticas escolares desenvolvidas pelo colégio através do poder disciplinar. Sendo assim, relacionando com a *microfísica do poder*, entende-se que essas táticas são também compreendidas enquanto um exercício de poder, tendo em vista a concepção de que o poder não emana somente de “cima para baixo”, pois as alunas também tinham seus modos de exercer poder e burlar as estratégias.

Outro enunciado revela essas táticas de resistências como ato de liberdade. De acordo com a ex-aluna V. M., a alimentação das alunas era muito regrada, fato esse que nos remete a pensar a rigidez presente inclusive na alimentação, importante para que as alunas aprendessem os ensinamentos religiosos, como o pecado da gula, a jejuar.

Em um dos depoimentos, a ex-aluna L.M.S. (2016) recorda de um momento em que comungou no colégio pela manhã, e a tarde novamente em uma procissão da igreja fora do espaço escolar. No outro dia, uma das mães da instituição a repreendeu fortemente, pois tinha visto ela comungando duas vezes no mesmo dia, e aquilo era tido

como sacrilégio. Nesse mesmo aspecto, a ex-aluna F.G.Z (2016) afirma que no colégio, só poderia comungar se estivesse de jejum. Assim percebe-se o quão era importante a disciplinarização do corpo no tocante a alimentação, e como a subversão desse regramento era usada como tática de resistência ao poder disciplinar.

Nesse sentido, as alunas estabeleciam táticas, que lhes permitiam transgredir essas normas, de modo que vez por outra, estas aventuravam-se a transpor os muros do colégio para colherem frutas no terreno externo, que possuía inúmeras fruteiras:

No almoço, a sobremesa, se tivesse mel de engenho era mel de engenho, se tivesse jenipapo, que eu não tolero jenipapo, era jenipapo. E a gente as vezes, a gente tinha um almoço tão acanhado que a gente ficava com fome...quando a gente ia jogar voley, eu já tinha uma perna que tinha 'roncha" (hematoma) de tanto pular o muro, tinha um muro, aí a gente jogava a bola bem alta pra cair no sítio, e tinha um vigia lá, aquela bola a gente jogava ou era pra pegar manga ou mamão pra comer. Pulei muito muro.

Este exemplo de tática de libertação, impunha não só a aquisição de frutas para o lanche, mas também instaura uma concepção simbólica da transgressão espacial, disciplinar e sagrada. Percebe-se claramente que o momento de recreação já era pensado, articulado, como uma forma de burlar o sistema, pois a bola cair no terreno vizinho era uma desculpa apropriada para que as alunas conseguissem o seu objetivo, que não era único e exclusivamente conseguir as frutas, mas também uma maneira de mostrar umas às outras que era possível transgredir a ordem disciplinar. Nesse sentido, as alunas usavam de táticas em seu cotidiano, aproveitando-se de momentos oportunos, que lhes proporcionavam momentos de prazer, de satisfação, ao conseguirem transgredir as normas impostas.

A ex-aluna M.G. (2016) revela que mesmo com as normas rigorosas de controle das estudantes, haviam aquelas que resistiam ao poder disciplinar da instituição através de travessuras, elencando alguns desses momentos: " A gente descia [...], fugia para esse Colégio São José, que não podia; ia pra o sítio pegar fruta, manga. Desse modo podemos notar como as formas de resistência ao poder disciplinar instituído eram comuns entre as alunas que tinham um comportamento "menos docilizado".

As ex-alunas afirmam que as mais tímidas e contidas eram mais sujeitas a esta docilização, enquanto que as outras, como podemos ver nos enunciados a seguir faziam uso da burla como tática de resistência ao poder disciplinar. Podemos ter uma compreensão maior desse fenômeno presente na cultura escolar do colégio:

Eu era bem tímida, era muito quietinha, mas tinha uma sala aqui chamada claustro, que era como se fosse uma clausura, que elas (as que burlavam) ficavam de castigo ali. Tipo se mexer nos pés de manga, nem uma manga a gente podia pegar, aí as meninas ficavam escondidas, derrubavam as mangas e comiam, aí as freiras... sabe? Era um processo disciplinar (J. S., 2016).

As mangas e outras frutas que cresciam fora do território do colégio, eram frutos proibidos, seu consumo e obtenção tornavam-se um desvio de conduta do poder disciplinar. A transgressão do símbolo sacro personificado na figura da instituição e suas regras, tornavam as alunas travessas e penitentes, perante o castigo simbólico de ser posta enclausurada diante da "carne de cristo", pois o castigo se dava no mesmo espaço de fabricação da hóstia sagrada.

A ex-aluna V. M., rememora vários aspectos do cotidiano fortemente religioso e disciplinar da instituição, lembrando momentos vividos que contribuem para entender como era a cultura escolar do colégio e seus sentimentos em relação à educação interna. Em seu relato, quando inquerida se a mesma gostava do cotidiano escolar em regime de internato, se referindo tanto às vivências na instituição escolar em Areia quanto ao colégio interno de Alagoa Grande, ela afirma que:

Gostava não, porque, você viu que eu não tinha infância, a gente morava em Alagoas, de Alagoas papai veio aqui pra a Paraíba, morava num sítio, então a única solução pra mim pra estudar era interna, com seis anos de idade, uma criança com seis anos de idade vai gostar de ficar num colégio estudando? E eu passei a minha vida toda nisso, então, a minha pessoa não gostava, eu não tive infância, eu não tive mocidade, assim [...] eu nunca fui a festa, pra esses negócios, eu nunca fui (V. M., 2016).

Desse modo, temos que considerar também a subjetividade dos entrevistados, de modo que a experiência pessoal, sua singularidade não seja sobreposta pela análise do tempo social e de documentos oficiais. A singularidade da memória dos sujeitos se revela dessa forma importante no reconhecimento da memória coletiva de um grupo, dando possibilidade desta se inscrever na historiografia oficial.

Observando, o seu discurso a partir de outros enunciados, podemos perceber que a mesma não critica o colégio em todos os seus aspectos, pois afirma que a disciplina e o respeito dos alunos para com os professores e funcionários, faziam com que a instituição tivesse um bom ensino. Afirma também que a rigidez disciplinar era exercida não somente nos colégios, mas também em casa através da figura do pai, de modo que podemos perceber uma correlação entre os sistemas de ensino e a sociedade patriarcal.

A entrevistada, M. G. nasceu em Alagoa Grande no ano de 1942, iniciou seus

estudos no Colégio N^a S^a do Rosário com quatro anos de idade em regime de internato. Através de seus relatos é possível observar aspectos relativos a cultura escolar do colégio, suas experiências e identidade. Em sua concepção, o Colégio teve um importante papel na sua formação pessoal e profissional.

Para M. G., a aluna da escola era vista pelos habitantes da cidade como uma pessoa: “Educadíssima, competentíssima, saía pronta [...] pronta para a vida, não prestava se não prestasse de verdade, mas que recebia formação, disciplinada em tudo! Eu mesmo, tudo o que eu sei e tudo o que eu sou eu devo à educação religiosa”. Nota-se nesse enunciado a presença do diálogo sobre a formação da identidade, da subjetividade, através da educação confessional da época, na qual a disciplina e o currículo são centrais no discurso emancipador do sujeito.

Assim, percebe-se que as alunas faziam parte do jogo de poder disciplinar que era “absorvido” de maneiras diferentes pelas internas, ao passo que isso teve um aspecto significativo na vida de cada aluna que estudou no colégio, nesse sentido, para a ex-aluna V. M, o estudo no colégio a fez pensar em momentos que ela poderia ter vivido, mas não teve em virtude do tempo que passou estudando na instituição, porém para M. G., o estudo, a disciplina imposta foram relevantes em sua formação enquanto pessoa e no preparo para a vida.

Rememorando estas práticas, a ex-aluna F.G.Z (2016) relata a forma como o poder disciplinar era exercido no colégio, revelando o micro poder no cotidiano onde as alunas tinham o seu lugar no sistema:

"A Madre superior chamava mainha e ela dizia: o que esta menina fez de novo hein? ... jogava sapo nas meninas... ali embaixo tinha uma escadaria, eu empurrava as meninas e elas caíam, era aquela confusão... Ia tomar água ali no bebedouro e quando tinha alguém com pressa atrás de mim me empurrando eu levantava a cabeça, e batia em quem estava atrás ... sem maldade.

F. G. Z (2016) descreve o quão se sentia feliz realizando essas táticas, “eram brincadeiras inocentes”, mas que lhe custavam muitos dias de suspensão, o que achava bom, pois apesar de ser repreendida pelos pais, ela poderia passar uns dias em casa. Desse modo, pode-se observar como uma estratégia da escola de repreensão, a suspensão, era ressignificada e usada como uma tática, de forma que a aluna poderia se refugiar no seu lar, longe do internato.

Conhecida por ser uma das alunas mais travessas de sua turma, sendo suspensa várias vezes, esta ex-aluna apresentou enunciados que corroboram a ideia do uso da burla

como tática de resistência ao poder disciplinar, utilizando por vezes elementos do próprio poder disciplinar, como o castigo de suspensão a seu favor.

Nesse sentido, considera-se que o estudo da memória é de suma importância para entendermos a cultura escolar de uma dada instituição, seu cotidiano e seu sistema de disciplinarização.

Através dos relatos das ex-alunas foi possível analisar momentos importantes de suas vidas no Colégio N^a S^a do Rosário, de especial maneira no que diz respeito ao disciplinamento dos corpos enquanto estratégia, programa pedagógico, empregado pelas administradoras do espaço escolar e as táticas encontradas pelas alunas, como meio de burlar esse sistema disciplinar, a exemplo do uso da higiene das roupas, como o caso do uso das meias para troca de correspondência com os familiares, o jogo da bola como mecanismo que possibilitaria coletar frutas, dentre outros relatos, que só são acessíveis através da memória, permitindo assim escrever a história desse espaço escolar.

Considerações Finais

Estudar a cultura escolar de uma instituição confessional, em meados do século XX, no interior paraibano, nos possibilitou problematizar o processo disciplinatório enquanto estratégia de escolarização cristã, entendendo o papel dos atores sociais enquanto protagonistas da história através de suas memórias. A partir dessa perspectiva, a pesquisa foi elaborada objetivando obter enunciados do Colégio Nossa Senhora do Rosário de modo a poder compreender aspectos concernentes ao seu cotidiano e cultura escolar.

Pesquisar o cotidiano escolar de um colégio confessional, em meados do século XX, implicou abordar aspectos referentes a construção da instituição, as relações de poder que levaram a Igreja e a sociedade civil a fomentar a expansão da educação confessional frente a concorrência advinda da laicização na educação.

Na seara de um embate ideológico marcado pela dicotomia entre a laicização da educação e o papel central da Igreja na educação, principalmente no tocante a instrução feminina, o estudo das relações de poder estabelecidas pela Igreja através da reação católica em manter o seu modelo secular de ensino. Essa reação frente ao ensino laico serviu de base para a disseminação de instituições escolares religiosas, que recebiam o apoio de elites locais e do estado, de modo que foi possível a reprodução do ensino católico aliado aos processos de modernização da educação.

Esta instituição foi construída a partir de referenciais de poder, que pretendiam instaurar um projeto educador pautado nos valores da Igreja Católica e da moral da sociedade patriarcal. Podemos perceber essa característica não só pelo projeto educativo de Paula Frassinetti e da Pia Obra de Santa Dorotéia, mas também no *capital simbólico* do colégio, perceptível na memória de seus atores históricos, documentos e em sua materialidade arquitetônica, revelando-se através de um conjunto de símbolos do sagrado e do profano, entre disciplina e transgressões.

Em relação ao currículo, o colégio preservava aspectos da religiosidade católica, por seguir as normas e constituições elaboradas pela fundadora da instituição, Paula Frassinetti, embora adequou-se gradualmente aos preceitos modernos de escolarização, inserindo elementos curriculares laicos, a exemplo da equiparação curricular ao Colégio Pedro II, a instalação de um curso Normal e a adoção do sistema seriado adotado na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, no início da década de 60. Assim, o currículo revelava uma sincronia entre a formação espiritual, moral e a preparação para as atividades domésticas

e, no final do século XX, iniciou-se a preparação para o mercado de trabalho, com a formação de professoras.

Para além da grade curricular, observamos outros aspectos concernentes a cultura escolar e o seu currículo oculto, a exemplo da arquitetura enquanto programa disciplinar. A divisão dos espaços no interior da escola, a criação de fronteiras internas, hierarquização e atribuição de função aos espaços, são elementos que remetem ao poder disciplinar, e carregam em si, marcas físicas através do prédio do colégio e das memórias presentes nos enunciados daqueles que vivenciaram o lugar.

Nesse aspecto, os espaços são delimitados por fronteiras rígidas, onde cada ambiente tinha uma função na estrutura disciplinar, permitindo sempre a vigilância onde quer que fosse, seja na hora do banho, da alimentação, na hora de dormir. “Nunca se estava só”, como revelou uma ex-aluna. Isso só era possível devido a organização do espaço escolar, enquanto espaço de produção disciplinar – as salas individualizadas; a capela, representando o sagrado; a estrutura do prédio, que permitia a visualização das alunas onde estivessem, através das inúmeras janelas. Um desses lugares era o claustro das freiras (espaço onde ficavam as freiras).

Esse programa pedagógico, visava controlar e conter os corpos, de modo a formar espiritualmente e culturalmente as alunas para atuarem na sociedade. No entanto, entendemos que esse controle obtinha os resultados esperados, mas não totalmente, uma vez que este quadriculamento territorial incorre em heterotopias, sobreposição de espaços no mesmo território, transgressão de normas e fronteiras através das *táticas* de seus atores. Sendo assim, refletimos sobre o espaço escolar e seu currículo oculto enquanto uma produção disciplinar (Foucault, 2013; Escolano e Frago, 1998), pensando a arquitetura escolar como um programa pedagógico.

Observou-se que o currículo seguido pelo Colégio Nossa Senhora do Rosário, pautado na pedagogia de Paula Frassinetti, fazia deste uma “máquina” pelos manuais da instituição, assegurando a hierarquia e vigilância e promovendo os preceitos morais e éticos da sociedade cristã. Como observado nos relatos das ex-alunas, todos os dias havia uma rotina a ser seguida, minuciosamente, a hora da missa, da aula, da alimentação, atividades essas que faziam parte do programa pedagógico e do disciplinamento dos corpos.

Para entender todos esses aspectos da cultura escolar do colégio, foi necessário empreender o estudo dessa instituição enquanto um lugar de memória, fato possível devido as fontes documentais e as entrevistas realizadas com atores sociais que viveram

no período de análise.

Considerando, que o estudo da história de uma instituição escolar e seu cotidiano está intimamente relacionada com os estudos da história oral, importantes para o estudo de contextos educacionais que não seriam concebidos somente através da análise de documentos oficiais da instituição, pois estes elementos constitutivos das vivências do cotidiano escolar somente podem ser observados com uma maior nitidez através do conflito de fontes documentais com as lembranças daqueles que presenciaram o dia a dia do colégio.

Através da análise do colégio e do seu poder disciplinar, puderam ser observados aspectos relacionados a docilização dos corpos através não só de elementos já citados, como a regulação do tempo e do espaço, mas também do papel estético do corpo, com através do cuidado com as vestimentas enquanto um elemento homogeneizador e normativo.

Nesse sentido, foi importante buscar entender como as alunas percebiam e agiam sobre esse programa pedagógico, o controle, as normas. A análise dessa normatização, nos possibilitou entender o uniforme enquanto um elemento de diferenciação e violência simbólica, pois a estética requintada, o uso de tecidos nobres e padrão de organização impecável proporcionava a construção de uma cultura escolar, cujos elementos simbólicos reproduziam um *ethos* da classe dominante em diferenciação as camadas mais populares, claramente distintas através de suas vestes e da arquitetura dos prédios escolares.

O estudo das memórias das entrevistadas e dos documentos, nos propiciaram a análise de momentos importantes do cotidiano do colégio, no que diz respeito ao disciplinamento dos corpos enquanto *estratégia*, o programa pedagógico, empregado pelas administradoras do espaço escolar e as *táticas* encontradas pelas alunas, como meio de burlar o sistema disciplinar. Esta perspectiva revela nuances das relações de poder na instituição, onde o aluno não é apenas o objeto da disciplinarização, mas também uma peça central na construção da cultura escolar e na resistência sub-reptícia ao dispositivo de controle.

Assim, consideramos que conter-se somente na análise de documentos oficiais da instituição, como boletins, e livros não seriam suficientes para vislumbrar nuances do cotidiano, que podem ser melhor entendidos por meio de relatos orais e fotografias, pois conservam em si indícios de vivências. Nesse aspecto, todas as fontes utilizadas tiveram papel relevante, apresentando riquezas que nos possibilitaram entender a cultura escolar

do colégio.

Nesse sentido, compreende-se que o Colégio Nossa Senhora do Rosário desempenhou importante papel na formação de meninas “bem-educadas” de modo a ocuparem o seu “lugar” na sociedade alagoa-grandense. Assim como, esta instituição faz parte da memória das ex-alunas e da cidade, sendo concebida enquanto um dos símbolos de progresso e modernidade trazidos pelo apogeu econômico do período.

Mediante o exposto, compreendemos que estudo da cultura escolar, enquanto campo de saber da História da Educação, nos propiciou contribuir com a história de uma instituição, que desempenhou papel importante na formação feminina no município de Alagoa Grande, assim como revelar aspectos do cotidiano vivido por atores sociais, no período pesquisado.

Referências Bibliográficas

- ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola: a carteira como vetor de relações**. São Paulo, 2014.
- ALVES, Maria Angélica. A educação feminina no Brasil do entre-séculos (XIX e XX) imagens da mulher intelectual. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira**. Natal – RN, SBHE: 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0540.pdf>>. Acessado em: Julho de 2015.
- AZZI, Riolando. **Educando pela via do coração e do amor**. Rio de Janeiro, RJ: Congregação das Irmãs de Santa Dorotéia no Brasil, 2000, 396p. v. 1.
- BARROS, José D'Assunção. **História Cultural: um panorama teórico e historiográfico**.
- BUFFA, Ester. PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas (1893 – 1917)**. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.
- _____. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.
- CAMACHO, Vania Claudia da Gama. Júlia Nóbrega – História de vida de uma professora de piano. **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, sociedade e educação no Brasil”**. UFPB: João Pessoa, 2012. (p. 551-572).
- _____. **O ensino de piano na Paraíba: memórias, lugares e práticas musicais (1945-1985)**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 13º ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- COELHO, Maria Nely de Farias. **Meu Livro**. João Pessoa: Designare, 2014.
- CUNHA, Maria Teresa S. **Do Baú ao Arquivo: Escritas de si, escritas do outro Patrimônio e Memória** (UNESP. Online), v. 3, p. 1-18, 2007.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 1998, Rio de Janeiro. DP&A, 1998.
- FRAGO, Antônio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 1998, Rio de Janeiro. DP&A, 1998.
- FREIRE, José Avelar. **Alagoa Grande: sua história de 1625- 2000**. 2. ed. João Pessoa: ideia, 2002.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão** 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Outros espaços. In: Ditos e escritos III – Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. (p. 411-422).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas/ SP: Autores Associados, nº1, jan. jun. 2001.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Igreja e Educação na Primeira República. In: MACHADO, Charliton José dos Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Autores Associados, Campinas – SP, 2006.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Escolas confessionais femininas na segunda metade do século XIX e início do XX: Um estudo acerca do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha (MG). In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval. NASCIEMTO, Maria Isabel Moura (Orgs). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

MACHADO, Roberto. “Por uma Genealogia do Poder”. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo, SP: UNESP, 1996. 102p.

MESQUITA, Zuleica (Org.). **Evangelizar e civilizar. Cartas de Martha Watts, 1881-1908**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2001.

MORGADO, Débora Pinguello; SIMILI, Ivana Guilherme. Os uniformes no universo teen do colégio Marista: uma história de distinção social e gênero. **Revista Angelus Novus**: USP – Ano V, n. 8, 2014, p. 231-252.

MOURA, Fernando; VICENTE, Antônio. **Jackson do Pandeiro: O rei do ritmo**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: *Les Lieux de mémoire*. La République, Paris, Gallimard, 1984, pp. XVIII – XLII. PUC-SP, Proj. São Paulo, 1993.

PACCOLA, Sileide Aparecida de Oliveira; SILVA, José Plácido da. Revisão de metodologias de avaliação ergonômica aplicadas à carteira escolar: uma abordagem analítica e comparativa. In: PASCHOARELLI, Luis Carlos. MENEZES, Marizilda dos Santos (orgs.). **Design e ergonomia: aspectos tecnológicos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 279 p.. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acessado em: Dezembro de 2015.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas – SP: Universidade São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea).

RELPH, E. C. 1979. **As Bases Fenomenológicas da Geografia**. Geografia, 4 (7): 1-25.

RIBEIRO, Ivanir. “Sem uniforme não entra”: o uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1962-1983). **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

SENE, Lucina de Oliveira. **O projeto educativo de Paula Frassinetti: das instituições pedagógicas ao currículo das Escolas Dorotéias**. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, 2007.

_____; COSTA, Alessandra David Moreira da. A igreja católica e a instituição escolar no século XIX: o projeto educativo de paula frassinetti. In: **Anais** do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na História. SBHE: PUC/PR, 2000.

SILVA, Michelle Pereira. INÁCIO FILHO, Geraldo. Modernidade e educação feminina: As construções históricas de uma educação negada. In: **Anais** do III Congresso Brasileiro de História da Educação – PUCPR, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo6/497.pdf>>. Acessado em: Julho de 2015.

SILVA, Ramsés Nunes e. Olhares sobre a laicização do ensino na Paraíba da transição 1891-1930. In: **Anais** do III Congresso Brasileiro de História da Educação – PUCPR, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/454.pdf>>. Acessado em Julho de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Sobre grupos escolares e a escrita da história da escola pública primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: Unesp, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: YAZBECK, Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Cultura e história da educação: Intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

TERRAY, Emanuel, In. BOURDIEU, Pierre. **Trabalhar com Bourdieu**. Sob coordenação de Pierre Encrevé & Rose-Marie Lagrave. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Place: an experiential perspective**. Geographical Review, 65 (2): 151, 1975.

FONTES

Manuscritos

Livro de Tombo da Paróquia de Alagoa Grande. Nº 1, 1921.

Impressos

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE SANTA DOROTÉIA. **Livro Institucional da Casa Provincial do Sul do Brasil**. Porto Alegre, RS, 1957. (Homenagem ao 75º ano de falecimento da Beata Paula Frassinetti).

_____. Instituto de Santa Dorotéia: **Pia Obra de Santa Doroteia** - Livreto, 1959.

_____. Instituto de Santa Dorotéia: **Pia Obra de Santa Doroteia**, 1985.

_____. **Constituições e Regras do Instituto Religioso das Irmãs Mestras de Santa Dorotéia**. Trad. da Província Brasil-Nordeste (Recife, 1969). Porto Alegre, RS, 1999. 139p.

PARAYBA, Estado da. Secção de Estatística do Estado. **Anuario Estatístico do Estado da Parayba de 1932**. João Pessoa: Imprensa oficial, 1932.

ROMA. Instituto de Santa Dorotéia: **Constituições e Regras do Instituto Religioso das**

Irmãs Mestras de Santa Dorotéia. Tipografia de G. Battista Marini e B. Morini, 1851.

Relatórios dos Presidentes da Parayba do Norte

PARAYBA DO NORTE (Província). Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Parayba do Norte pelo excellentissimo presidente da provincia, Francisco Camillo de Holanda, em 1º de Setembro de 1922. Disponível em: < <https://archive.org/details/rpparaiba1921>>. Acesso em 10 de Setembro de 2015.

_____. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Parayba do Norte pelo excellentissimo presidente da província, Solon de Lucena Barbosa em 1º de Setembro de 1922. Disponível em < <https://archive.org/details/rpparaiba1922>>. Acesso em 10 de Setembro de 2015.

Entrevistas

F. G. Z, pesquisadora. Depoimento concedido em Fevereiro de 2016.

J. S., médica. Depoimento concedido em Fevereiro de 2016.

L. M., dona de casa. Depoimento concedido em Fevereiro de 2016.

M. G. de F. R, dona de casa. Depoimento concedido em Março de 2016.

V. M., professora. Depoimento concedido em Março de 2016.

Jornais

O Jornal (1924) – Disponível em: Biblioteca Nacional Digital Brasil: www.hemerotecadigital.bn.br. Acesso em: 25 de Outubro de 2015.

Jornal do Recife, 16 de Abril de 1921.

Anexos

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CULTURA ESCOLAR NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO EM ALAGOA GRANDE - PB

Pesquisador: Robson de Oliveira Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51955915.1.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.402.741

Apresentação do Projeto:

A pesquisa almeja discutir o projeto de cultura escola desenvolvido pelo Colégio Nossa Senhora do Rosário, que funcionou EM ALAGOA GRANDE – PB (1919 – 1937), refletindo as práticas de controle social e os sujeitos nele envolvidos. A Pesquisa é do tipo qualitativa, utilizando de análise de documentos e de entrevistas realizadas com cinco ex-alunas da Instituição estudada. Como resultado espera-se conhecer como se deu o processo de fundação do Colégio Nossa Senhora do Rosário em Alagoa Grande PB, bem como a cultura escolar presente no colégio (arquitetura escolar, práticas educativas, currículo, dentre outros aspectos), visando assim, contribuir com a produção de conhecimentos sobre a História da Educação no Estado da Paraíba.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Discutir o projeto de cultura escola desenvolvido pelo Colégio Nossa Senhora do Rosário refletindo as práticas de controle social e os sujeitos nele envolvidos.

Objetivos Secundários

- Analisar a arquitetura escolar como um espaço de produção disciplinar.
- Problematicar as práticas pedagógicas do colégio discutindo a produtividade das Identidades

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.402.741

dos sujeitos.

- Discutir as representações de ex. Alunos para pensar as táticas de resistência à cultura escolar desenvolvida pelo Colégio Nossa Senhora do Rosário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A relação existente entre os benefícios almejados e os riscos existentes, demonstra-se favorável à condução da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante pelas lacunas existentes na história da educação da Paraíba, principalmente as escolas confessionais que têm sido pouco estudadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão corretamente preenchidos.

Recomendações:

Espera-se que o proponente apresente os relatórios parciais e o final para este CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto se enquadra aos preceitos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

A partir da análise da relatoria e com base na Resolução CNS N°466 de 12 de dezembro de 2012, o protocolo de pesquisa foi considerado APROVADO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_592568.pdf	03/01/2016 23:10:09		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoCompleto.odt	03/01/2016 23:08:12	Robson de Oliveira Silva	Acelto
Cronograma	Cronograma.docx	03/01/2016 23:07:18	Robson de Oliveira Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	justificativa_ausencia_de_termo_de_assentimento_institucional.docx	03/01/2016 23:06:22	Robson de Oliveira Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle.docx	03/01/2016 23:03:34	Robson de Oliveira Silva	Acelto

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.402.741

Ausência	tole.docx	03/01/2016 23:03:34	Robson de Oliveira Silva	Acelto
Outros	entrevistasemiestruturada.docx	07/12/2015 22:18:09	Robson de Oliveira Silva	Acelto
Orçamento	orcamento.docx	07/12/2015 21:59:17	Robson de Oliveira Silva	Acelto
Outros	declaracaore resultados.docx	07/12/2015 21:53:41	Robson de Oliveira Silva	Acelto
Declaração de Pesquisadores	termocompromissopesquisadores.docx	07/12/2015 21:46:01	Robson de Oliveira Silva	Acelto
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	07/12/2015 21:23:12	Robson de Oliveira Silva	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br