



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CHRISTIANE GUIMARÃES PANÇARDES DA SILVA

**COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS: MISSÃO PEDAGÓGICA, SOCIAL
E RELIGIOSA EM VALENÇA-RJ (DÉCADA DE 1950)**

RIO DE JANEIRO

2012

CHRISTIANE GUIMARÃES PANÇARDES DA SILVA

**COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS: MISSÃO PEDAGÓGICA, SOCIAL
E RELIGIOSA EM VALENÇA-RJ (DÉCADA DE 1950)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Libania Nacif Xavier

RIO DE JANEIRO

2012



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Colégio Sagrado Coração de Jesus: missão pedagógica, social e religiosa em Valença-RJ (década de 1950)”

Mestrando: **Christiane Guimarães Pançardes da Silva**

Orientado pelo (a): **Prof^ª. Dr^ª. Libânia Nacif Xavier**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 03 de dezembro de 2012

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof^ª. Dr^ª. Libânia Nacif Xavier

Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi

Dedico aos pilares da minha vida. Meus pais, Ana e Luiz Antônio e a minha irmã, Caroline.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, por ter me dado força e energia, para enfrentar todos os desafios e conseguir continuar a minha caminhada.

Aos meus pais, Ana e Luiz Antônio Pançardes, por serem compreensivos e por me oferecerem à oportunidade de continuar em busca de meus objetivos. A minha irmã, Caroline Pançardes, que mesmo distante, está sempre presente em minhas conquistas. Muito obrigada por serem os pilares da minha vida, sem vocês essa conquista não seria possível. Amo vocês!

A minha avó Wanda e Iracy, como também, ao meu tio José Otávio Conceição por me ajudarem durante essa caminhada.

Aos amigos Hilda Falcão e Marcelo Paraiso por estarem ao meu lado nessa minha trajetória acadêmica e também, pessoal, fazendo-me acreditar que é possível vencer. Também agradeço aos amigos, Andrea Senna, Vanessa Soares e Sandra Salgueiro por estarem ao meu lado, trazendo-me alegrias e companheirismo.

As religiosas das Pequenas Irmãs da Divina Providência, como também, a toda equipe do Colégio Sagrado Coração de Jesus por tornar possível a realização desta pesquisa.

As ex-alunas do CSCJ, Auxiliadora Bastos, Alcina Araújo, Carmen Lúcia Macedo Rosa e Maria José Bastos (*In memoriam*) por estarem sempre a disposição para realização de entrevistas e conversas, para que a veracidade deste estudo fosse possível.

A professora Libania Xavier, por aceitar a orientação e me proporcionar ótimos momentos de conhecimento e sabedoria. Obrigada pelas correções e dicas para que a atual dissertação pudesse ser realizada. Aproveito para agradecer ao grupo de pesquisa da mesma, composto por Evanilda Negreiros, Arlene Amaral, Nathalie Ramos, Armando Arosa, Fábio Garcez, Amanda Moreira, Bruno Bahia e em especial aos amigos Antônio Viveiros e Janete Trajano, por serem companheiros e por me fazerem acreditar que vencer esse desafio era possível.

Aos docentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, em especial as professoras Sônia Lopes e Miriam Chaves, por terem indicado possíveis caminhos para essa dissertação, durante o momento da qualificação. Aproveito para agradecer a todos da secretaria do PPGE, que estão sempre dispostos a ajudar no que for necessário, em especial a Solange Araújo.

Aos discentes do PPGE-UFRJ, um grande abraço. Sendo um especial para Narayana Souza e a Viviane Fontes, por estarem ao meu lado durante toda essa caminhada.

A docente Alessandra Schueler - UFF, por tornar possível a continuidade do trabalho realizado em 2011, sob sua orientação. Tal estudo foi à base para essa dissertação. Muito obrigada pelas antigas orientações que me fizeram crescer academicamente e tornar a finalização deste estudo possível.

A professora Ana Maria Magaldi – UERJ, por aceitar fazer parte da banca examinadora desta pesquisa.

Finalizo os agradecimentos com um abraço muito especial a todos da Equipe Fox por me proporcionar exercer minha profissão com muito amor e prazer. Muito Obrigada!

RESUMO

SILVA, Christiane Guimarães Pançardes da. Colégio Sagrado Coração de Jesus: missão pedagógica, social e religiosa em Valença-RJ (década de 1950). Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O presente estudo busca compreender como a cultura local influenciou a formação das normalistas do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença-RJ) e, em contrapartida, entender como a formação das normalistas influenciou a cultura local, durante a década de 1950. Cabe ressaltar que, no período estudado, a instituição era constituída por um corpo discente feminino, no sistema de internato e semi-internato. A formação oferecida no Curso Normal era dedicada às mulheres da elite da região Sul-Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, em especial das cidades que compõem o Vale do Café, como Valença, Barra do Piraí, Piraí, Vassouras, Rio das Flores e Paty do Alferes. Desta forma, propomos investigar quais eram os traços da identidade feminina e docente formada no Colégio Sagrado Coração de Jesus? Quais eram as influências dos aspectos locais da cidade de Valença, em relação à política, religião e a questão da formação das elites, em particular das mulheres? Quais eram as relações entre o currículo do Colégio Sagrado Coração de Jesus, a constituição de traços identitários das normalistas e as festividades locais, em particular a festa de Nossa Senhora da Glória e o desfile cívico? A análise foi desenvolvida com base nos depoimentos orais das ex-alunas e nos documentos institucionais particularmente no material iconográfico (escritos das religiosas, fotografias, diplomas, livros-fonte e filmagens), que nos forneceu pistas para o conhecimento histórico das questões indicadas, situando-as no tempo/espço estudado.

Palavras-chave: Formação Docente; Cultura escolar; Cultura local; Educação feminina.

ABSTRACT

SILVA, Christiane Guimarães Pançardes da. Colégio Sagrado Coração de Jesus: pedagogical, social and religious mission in Valença-RJ (decade of 1950). Rio de Janeiro, 2012. Dissertation (Master of Science in Education) – Graduation Program in Education, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

The present research aims at understanding how local culture influenced the formation of students from Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença-RJ) and, in return, understand how the formation of the students influenced the local culture, in the 1950s. It is noteworthy that in the period studied, this institution - a Catholic School consisted only of a female student body, with internship and day school system. The training offered was the Elementary Teacher Training Course, dedicated to women of the elite from the Southern Region of Rio de Janeiro State; in particular to the cities that were part of the coffee cycle, as Valença, Barra do Piraí, Piraí, Vassouras, Rio das Flores e Paty do Alferes. Thus, we propose to investigate what were the traits of the female gender identity and the identity of Teachers formed at Colégio Sagrado Coração de Jesus? What were the influences of the local aspects of the city of Valença, in relation to politics, religion and the question of the formation of elites, particularly women? What are the relationships between the curriculum of the Colégio Sagrado Coração de Jesus, the constitution of identity features of the students and the local festivals, specially the Catholic Feast of Nossa Senhora da Glória and the civic parade? The analysis was developed based in the oral testimonies of former students and institutional documents, in particular iconographic material (religious writings, photographs, diplomas, source books and films), who provided us with clues to the historical knowledge of the issues listed, placing them in the time/space studied.

Keywords: Teacher Training; School Culture; Local Culture. Female Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	25
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	25
1.2 MULHERES PROFESSORAS: contextos históricos.	32
1.3 DÉCADA DE 1950: perspectivas políticas e educacionais.....	37
CAPÍTULO II – VALENÇA: A PRINCESINHA DA SERRA.....	43
2.1 UM OLHAR METODOLÓGICO: foco valenciano.	43
2.1.1 Micro-história: um olhar sobre a cultura local e as perspectivas educacionais. 45	
2.2 FORMAÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE VALENÇA-RJ.....	48
2.2.1 Educação valenciana: contexto histórico.	53
2.3 COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS: formação das mulheres da elite valenciana.	58
CAPÍTULO III – AS NORMALISTAS COMO REPRESENTAÇÃO DA RELIGIOSIDADE E DA CULTURA CÍVICA VALENCIANA.	74
3.1 FESTIVIDADES: religiosidade e ideal cívico.	74
3.1.1 Festa de Nossa Senhora da Glória: Valença-RJ, década de 1950.....	77
3.1.2 Desfile Cívico e sua relação com os valores das normalistas do CSCJ.....	84
3.2 ACONTECIMENTOS NA CIDADE DE VALENÇA-RJ (DÉCADA 1950): festividades apresentadas no filme/fonte	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99

REFERÊNCIAS. 106

LISTA DE IMAGEM

Imagem 01 – Igreja de Nossa Senhora da Glória	49
Imagem 02 – Mapa do município de Valença-RJ	51
Imagem 03 – Grupo escolar Casemiro de Abreu	56
Imagem 04 – Madre Teresa Grillo Michel	58
Imagem 05 – Dormitório das alunas internas do CSCJ.....	59
Imagem 06 – Aula de Educação Física	63
Imagem 07 – Fotos do cotidiano	67
Imagem 08 – Fotos do cotidiano	69
Imagem 09 – Coroação de Maria	72
Imagem 10 – Procissão de nossa senhora da glória.....	78
Imagem 11 – Alunas do CSCJ na festa de Nossa Senhora da Glória	79
Imagem 12 – Alunas do CSCJ na festa de nossa senhora da glória	81
Imagem 13 – Alunas do CSCJ.....	82
Imagem 14 – Desfile dos militares	85
Imagem 15 – Palanque com autoridades locais.....	85
Imagem 16 – Alunas do CSCJ no desfile cívico	86
Imagem 17 – Alunas do CSCJ no desfile cívico	87
Imagem 18 – Alunas do CSCJ no desfile cívico	88
Imagem 19 – Fanfarras das alunas do CSCJ – desfile cívico	90

Imagem 20 – Alunas do CSCJ – dia do estudante.....	93
Imagem 21 – Alunos do Colégio São José – dia do estudante	93
Imagem 22 – alunas do CSCJ - desfile do dia do estudante.....	94
Imagem 23 – Alunas do CSCJ - missa campal em comemoração ao centenário da cidade	96
Imagem 24 – Alunas do CSCJ - desfile em comemoração ao centenário da cidade.....	96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CSCJ – Colégio Sagrado Coração de Jesus

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JK – Juscelino Kubistchek

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

RJ – Rio de Janeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UniFOA – Centro Universitário de Volta Redonda

INTRODUÇÃO

Na cidade de Valença, situada na região Sul-fluminense do Estado do Rio de Janeiro, localiza-se o prédio da “Escola Normal”, assim apelidado pelos cidadãos. Essa instituição educacional reside na Praça XV de Novembro, no centro desse município. Sua forma arquitetônica conta a história do Colégio Sagrado Coração de Jesus (CSCJ), que há 84 anos forma alunos e alunas em Valença. As pessoas que vão até a cidade pela primeira vez ficam deslumbradas com a presença daquela instituição, que apresenta uma arquitetura escolar de décadas passadas e que chama atenção pela sua imponência e também pela sua ligação com a religiosidade local. Nesse município, muitos são gratos à Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência que, na direção deste colégio, muito contribuiu com a educação da cidade, assim como também com a população mais carente.

A presente dissertação se propõe a estudar o contexto histórico da cidade de Valença-RJ nos anos de 1950 e como se prepararam as *mulheres da elite*¹ que frequentaram o *Colégio Sagrado Coração de Jesus*². O recorte temporal na década de 1950 se justifica, pelo fato de que, neste período, o colégio era apenas feminino e aquela foi a primeira década em que a coordenação estava sob a direção das religiosas da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência. Cabe ressaltar que é neste mesmo recorte temporal - histórico - que o colégio apresenta maior volume de material iconográfico para o estudo.

No período estudado, a cidade de Valença vivia uma estabilidade econômica, por conta da expansão da indústria têxtil em todo o país, situação aproveitada pelo município, que investiu na abertura de uma indústria de tecidos. Torna-se de extrema importância ressaltar a posição geográfica da cidade, através da presença da malha ferroviária, que a ligava a São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Tal posicionamento estratégico da cidade na circulação e distribuição de mercadorias possibilitou um grande avanço no consumo local e contribuiu para o auge econômico. Neste recorte, Valença apresentava uma população de 36.126 habitantes, dos quais 18.130 do sexo masculino e 17.996 do

¹ O termo *mulheres da elite* refere-se ao fato de estudarem no Colégio Sagrado Coração de Jesus as filhas dos fazendeiros, políticos e comerciantes locais.

² O *Colégio Sagrado Coração de Jesus* foi fundado em 1928 denominado inicialmente de Curso Normal Manuel Duarte. Até os dias atuais ele atua na cidade de Valença, sob a coordenação das religiosas da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência.

feminino (IÓRIO, 1953). Também foi possível perceber que, nessa época, havia uma população rural que, de acordo com Novaes (2001), era de 53%.

Assim, o interesse por estudar o Colégio Sagrado Coração de Jesus, e sua inserção na cidade de Valença, tem como primeiro motivo o fato de que o mesmo fez parte da própria trajetória escolar da autora. Essa instituição, além de ter tido uma grande importância pessoal, apresenta forte presença no município, especificamente na década de 1950. Cabe ressaltar que no recorte estudado, a instituição era somente feminina, seu currículo era respaldado no Curso Normal, dedicado à elite da região Sul-Fluminense do Estado do Rio de Janeiro e utilizava o sistema de internato e semi-internato. Isso demonstra que a referência ao colégio ia para além do município, alcançando famílias de outras cidades da região.

O interesse pessoal por estudar o CSCJ iniciou-se em minha graduação em Educação Física, quando realizei um trabalho histórico para a disciplina “Fundamentos Histórico-Cultural da Educação Física” (1º período). Esse estudo fez com que a minha curiosidade em relação aos aspectos históricos do CSCJ fosse aguçada, visto que durante o meu período escolar, cursado nesta instituição, foi coberto de dúvidas e incertezas sobre os traços inscritos nos corredores e imagens desse espaço escolar. O primeiro fruto desta análise foi concluído em 2009, em função de um trabalho de conclusão de curso, como parte para a obtenção do título em Licenciada em Educação Física. Foi intitulado “Colégio Sagrado Coração de Jesus e o processo de educação corporal na década de 1950”, e orientado pelo professor Marcelo Paraíso Alves – UniFOA e teve como objetivo compreender o método de ensino aplicado nas aulas de Educação Física, no CSCJ na década de 1950. Outro trabalho, realizado por mim, cujo objeto foi esta instituição escolar ocorreu em 2011, na UFF (Universidade Federal Fluminense) sob a orientação da professora Alessandra Frota Martinez de Schueler. Intitulada de Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença-RJ, 1950): um estudo sobre os currículos de Educação Física e Moral Cívica, o mesmo propôs uma análise entre o currículo de Educação Física (disciplina escolhida devido a minha formação) e Moral Cívica (escolhida por causa da disponibilidade do material didático utilizado na década de 1950). O mesmo serviu de complementação para o título de Especialista em Profissionais da Escola e Práticas Curriculares. Ambos os textos foram apresentados em vários eventos da área educacional;

como a História da Educação e da Educação Física e contribuíram para base desta dissertação.

Com isso, buscamos aqui captar a relevância desta instituição, entrelaçada com a história da cidade de Valença-RJ. Para isso investiguei a história da educação, as instituições escolares e a cultura escolar, tomando como foco a história local, suas manifestações regionais e suas relações de interdependência com a *cultura escolar* e a *forma moderna de escolarização*³. Desta forma, este estudo procura, através da História da Educação, ampliar o conhecimento das práticas das culturas locais, desvelando o que encontra as formas de manifestação e sobre seus entrelaçamentos em diferentes esferas e escalas de análise, a saber: no Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Valença no período da década de 1950. Esta análise tem a pretensão de ampliar o conhecimento sobre as questões que articulam perspectivas individuais e coletivas, institucionais, locais e regionais, num determinado período histórico e que se articularam com as políticas do Estado e conseqüentemente com o papel da Educação na sociedade brasileira, buscando, ainda, estimular a produção de pesquisa nesse campo do saber em âmbito regional.

Na intenção de explicitar a relevância deste estudo, realizamos um levantamento bibliográfico em bancos de teses e dissertações da Capes e também em artigos recentes publicados na rede *scielo*. Nesta busca, houve a intenção de encontrar trabalhos que dialogassem com a temática do presente estudo, tendo como recorte as produções realizadas no período de 2005-2011. Do nosso ponto de vista, optamos por orientar a busca destes estudos com base em descritores ou palavras-chave específicas, tais como: a cidade de Valença-RJ, e o Curso Normal na década de 1950, já que a instituição estudada neste recorte temporal apresentava sua estrutura curricular respaldada no Curso Normal e formação voltada para mulheres.

Apesar de encontrarmos um número considerável de trabalhos, foram poucos os que apresentaram uma ligação com nossa pesquisa. Muitos trabalhos apresentavam palavras semelhantes na escrita, e distanciavam-se em conteúdo. Assim sendo, foi possível

³ O conceito de *cultura escolar* referido por Forquin (1993, p. 167) afirma que a escola possui “características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos”, enquanto a *forma moderna de escolarização* diz respeito ao conceito de Dallabrida (2004) ao afirmar as mudanças que ocorreram tanto na forma arquitetônica quanto nas práticas educativas.

destacar quatro trabalhos, que se entrelaçam com o tema. A seguir serão descritas suas relevâncias.

O estudo de Cintra (2009) aproxima-se do trabalho na perspectiva de estudar colégios católicos, precisamente de caráter feminino, num recorte de 1940-1950. Caso parecido com o de Souza (2007), que pesquisa a constituição da identidade da normalista, no período de 1940-1950, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Cabe ressaltar que o Colégio Sagrado Coração de Jesus, no ano de 1945, foi equiparado com esta instituição pelo Decreto nº. 2.135 de 09/02/1945, sendo esta mais uma característica de aproximação entre os trabalhos. Com um recorte um pouco anterior ao que será por nós estudado, Narcizo (2008) aborda a educação e os modelos de professores desejados na década de 1930. Como um dos livros didáticos trabalhados pelo CSCJ, em Valença, era deste período e era utilizado para o ensinamento do bom comportamento e valores, esse é mais um estudo que resguarda uma relação relevante com a pesquisa ora apresentada. Outro trabalho que apresenta entrelaçamento com o nosso estudo é o de Arruda (2011), que realiza uma pesquisa sobre o ensino católico e a sua relação com o gênero. Nosso interesse se volta, especificamente, para a inserção das mulheres no processo de escolarização, passando por um sistema de regras, princípios e normatizações, tendo, com isso, correlação com o nosso referido objeto de estudo. Desta forma, foi possível perceber a relevância desta pesquisa, visto que, este estudo buscou analisar em que medida a cultura escolar e a cultura local foram conjugadas na formação das alunas daquela instituição, produzindo modos de conceber o papel da escola e das professoras ali formadas, ou seja os seus próprios papéis – como professoras, mulheres, cidadãs - e os modos de atuar na sociedade (município), na família, na política, na vida religiosa e moral local.

Nesta ótica, este estudo objetivou compreender como a cultura local influenciou a formação das normalistas do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença-RJ) e, em contrapartida, entender como a formação das normalistas tencionava influenciar na cultura local, na década de 1950. Para isso, como já foi dito, nós analisamos a relevância do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença-RJ), na formação docente de mulheres na região Sul-Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, na década de 1950. Um dos focos do trabalho foi observar como a vida social da cidade de Valença-RJ, na década de 1950, influenciou e foi influenciada pela formação religiosa e profissional das normalistas do Colégio Sagrado Coração de Jesus e, por fim, buscamos perceber como as festas locais, em

particular a festa de Nossa Senhora da Glória e o desfile cívico, expressavam em suas dimensões simbólicas, o papel e o lugar das normalistas do Colégio Sagrado Coração de Jesus na cidade de Valença-RJ na década de 1950 .

Para tal investigação, optamos por analisar um conjunto de fontes, tais como o material iconográfico preservado pelo acervo do CSCJ e os depoimentos orais de quatro ex-alunas. A escolha por essas mulheres, ocorreu devido rede de relações que estabeleço na cidade. Uma das entrevistadas foi professora do meu pai, outra foi coordenadora da instituição pesquisada por muitos anos, incluindo o meu período de estudo e as outras duas, foram indicação de uma das entrevistadas, o que facilitou o contato. As entrevistas foram realizadas em suas próprias casas, com horário marcado. Foi utilizado um gravador para que todas as informações fossem registradas e eu estava anotando todas as informações que naquele momento eu achava de fundamental importância para a construção deste estudo. Cabe ressaltar, que a instituição realiza anualmente um encontro de ex-alunas, onde o maior público são as alunas da década de 1950-1980. Por esse motivo, algumas conversas foram realizadas com este grupo, o que nos ajudou a entender melhor como a instituição funcionava no nosso recorte temporal.

Por meio destas fontes (orais e documentais), pretendemos observar e entender como as alunas tinham que subsumir seus sentimentos, movimentos e gestos às normas de “civilidade”, aos hábitos inscritos e ocultos no currículo e nos programas educativos institucionais. Buscamos investigar quais eram as condutas adotadas pelas professoras(es) para compreender como a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência entrelaçou sua formação/vocação com a formação das normalistas para, em seguida, perceber por meio dos relatos orais das alunas que frequentaram a instituição nos anos 1950, como foram suas orientações para que fizessem suas trajetórias, tanto sociais quanto profissionais, na cidade de Valença-RJ.

Cabe ressaltar que a iconografia aqui trabalhada constitui-se de imagens disponibilizadas pelo acervo institucional do Colégio Sagrado Coração de Jesus e de um filme com imagens do período estudado e de dois livros-fonte⁴ que nos contam a história

⁴ A nomeação destes artefatos como *livros-fonte*, foi utilizada por entendermos que esse material é o uma rica compilação de registros sobre a evolução urbana que cidades como a de Valença nos

da cidade de Valença.

A utilização de fotografias do cotidiano das alunas da escola será aqui entendida como um artefato social, sendo simultaneamente imagem/documento e imagem/monumento (LE GOFF, 1990), que perpetua a história de indivíduos e da sociedade (ou seja, a memória coletiva) e possibilita desvendar as múltiplas faces do passado. Isso, se entendermos a fotografia como “resultado de um jogo de expressão e conteúdo, que envolve, necessariamente, três componentes: o autor, o texto propriamente dito e um leitor” (VILCHES *apud* MAUAD, 2008, p. 37). Com isso, a fotografia será vista como uma mensagem que se processa através do tempo, onde se desenvolvem novos questionamentos e procedimentos em articulação com outros modos de “fazer/saber”.

Para pensarmos imagens fotográficas, nós utilizaremos quatro procedimentos de análise, sendo eles remetidos às seguintes questões:

A questão de produção – o dispositivo que media a relação entre o sujeito que olha e a imagem que elabora (MENESES *apud* MAUAD, 2008, p. 20) (grifos nossos).

A questão de recepção – associada ao valor atribuído à imagem pela sociedade que a produz, mas também a recebe (MENESES *apud* MAUAD, 2008, p. 20) (grifos nossos).

A questão do produto – entende-se, aí, a imagem consubstanciada em matéria, e ainda a capacidade de a imagem potencializar a matéria em si mesma, como objetivação de trabalho humano, como resultado do processo de produção de sentido social e como relação social (MAUAD, 2008, p. 20) (grifos nossos).

A questão do agenciamento – relacionada ao processo social que envolve a trajetória das imagens como artefatos (...). A biografia das imagens e sua vida social importam, pois implicam relações sociais diferenciadas (MAUAD, 2008, p. 20-21) (grifos nossos)

Refletindo sob essa ótica, entendemos que toda fonte é um objeto de estudo que nos leva a problematizar o passado, tornando-se um problema proposto para análise. Assim, esta pesquisa propõe estudar que a “imagem é histórica”, e essa história inscrita na imagem é composta de “signos de natureza não-verbal, de objetos de civilização, de significados de

apresentam, para que sua história possa ser compreendida, ainda que enquadrado na concepção teleológica de seus autores, que a descrevem como uma região destinada ao progresso, entendido como urbanização.

cultura” (MAUAD, 2008, p. 47).

Será utilizado, ainda o recurso do filme, com imagens do período estudado, conforme sugerido por Ferro (1976, p. 203) que considera que este material deve ser abordado como “um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele vale por aquilo que testemunha”. Pensando nessa abordagem, reportamo-nos a Ginzburg (1989) e sua perspectiva semiológica, para perceber os sinais, as pistas e os indícios das práticas pedagógicas – entrelaçadas ao pensamento teológico - realizadas no cotidiano da referida instituição. Partindo do pensamento do autor, pretendemos com o paradigma indiciário, compreender o cotidiano, que é um lugar de incertezas, de dúvidas e de práticas difíceis de serem apreendidas, e que emergem nos detalhes, nas fissuras do “não dito”.

Utilizaremos o depoimento oral, por perceber que esta fonte permite a aproximação com a realidade estudada, pois toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a história oral permite-nos desafiar essa subjetividade (THOMPSON, 1992). É importante, ainda, ressaltar que a opção pela metodologia – história oral –, justifica-se pela perspectiva dinâmica que o método proporciona, pois permite, a partir do depoimento dos sujeitos, redirecionar os caminhos da pesquisa constantemente, buscando perceber as mudanças e permanências impressas nos depoimentos dos sujeitos.

A história oral não pode nunca ser “compartimento” da história, propriamente; é uma técnica que, presumivelmente, pode ser utilizada em qualquer ramo da disciplina. Sua denominação também sugere – na verdade requer – uma área de trabalho diferenciada, quando de fato, para quem quer que tenha coletado evidência oral em campo durante qualquer espaço de tempo, é evidente que compilar fontes orais é uma atividade que aponta para a conexão existente entre todos os aspectos da história e não para as divisões entre eles (THOMPSON, 1992, p. 104).

Refletindo sobre a relevância de realizar um estudo na abordagem de história oral, reportamo-nos a Portelli (1997), que segue a ideia de Thompson (1992) e diz que essa “fonte” de estudo nos instiga a compreender a subjetividade do narrador, onde a mesma fará o preenchimento de possíveis lacunas na recuperação do vivido, segundo a concepção de quem a viveu. Dessa forma, entendemos ser fundamental compartilhar da visão de Portelli (1997), que afirma que a subjetividade do ator em questão, nos faz recolher através

das fontes orais, elementos que não seriam obtidos com outra fonte, com tamanha relevância e precisão. Assim o autor afirma,

A História Oral uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturais sociais e processos históricos, visa aprofundá-los em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio de impacto que elas tiveram na vida de cada uma. Portanto, apesar do trabalho de campo ser importante para todas as ciências sociais, a História Oral é, por definição, impossível sem ele (PORTELLI, 1997, p. 137).

Assim sendo, a opção pela abordagem da História Oral, fez com que pudéssemos realizar um estudo da vida pessoal, das relações de trabalho, cotidiano, com ênfase na trilha da história dos cidadãos como também na cultura que perpassa na vida coletiva. Com isso, optar por trabalhar com fontes orais, expressa nesta dissertação, não apenas a utilização de entrevistas, mas também o uso do vídeo, doado por uma cidadã valenciana, que retrata algumas passagens da vida da população valenciana da década de 1950.

Cabe ressaltar que ao realizarmos entrevistas nos deparamos com fatos ligados à memória que para Nora (1993) faz com que ocorra uma operação intelectual que estará conectada a um grupo vivo, na qual realizam buscas, fazem análise e realizam um discurso crítico, na dialética memória/lembança. Dessa forma, a utilização da metodologia história oral, também compreendida como uma fonte documental estará interligada com a memória na intenção de adaptá-la ao presente, assim realizar uma reconstrução de ações e percepções dos códigos que constantemente estão em alternância.

Outro aspecto metodológico nesta pesquisa será a utilização de livros-fonte, que nos permitiu compreender a história de Valença. Esses foram escritos por memorialistas da região, sendo o primeiro o livro de Luiz Damasceno Ferreira, que conta a história do período da cidade de 1803-1924 e o livro de Leoni Iório, que estuda o período de 1789-1952.

Ambos os livros são de caráter descritivo e se dedicam, sobretudo, a explicar como se deu o processo por meio do qual Valença tornou-se cidade. Esta característica, por si só, já indica o ponto de chegada que os dois memorialistas, em períodos diferentes, desejavam fixar na memória que construíram de Valença: o modo pelo qual o povoado, a região do *Sertão do Rio Preto* – na qual seus únicos habitantes eram os índios Coroados, resultante

do cruzamento dos Coropós com Goitacás de Campos, mais tarde conhecidos como Coroados de Valença – logrou tornar-se uma sociedade organizada, com ares de civilização européia.

A partir desses dois livros-fonte, procuraremos compreender o que os autores apresentam a respeito do processo por meio do qual ocorreu a formação da aldeia de Valença até sua *elevação* à categoria de cidade. Através dessa metodologia, procuramos entender como as práticas culturais estavam entrelaçadas aos aspectos sociais, educacionais e políticos desenvolvidos a partir do paradigma teológico, que ocorreu no colégio através de suas estratégias pedagógicas. Para isso, entendemos que a história embrenha as imagens, com o escopo do ator que escolhe o conteúdo a ser composto através de um signo verbal ou não, como objeto de significação ou de *lócus* cultural (MAUAD, 2008).

Segundo Xavier (2009) o estudo da história da educação, de suas respectivas instituições escolares e manifestações regionais, “deve estar aliado a uma reflexão sobre o significado da opção em utilizar a categoria local ou regional” (p. 53) na intenção de percebermos as complexidades entre o universal e o particular e, em decorrência, avaliarmos os riscos que abarcam tal enfrentamento. Assim, para a investigação das singularidades, propomos focalizar os *micromovimentos* que ocorriam no estabelecimento de ensino estudado em diálogo com as políticas educacionais e *macroprojetos* que produziram linguagens, discursos, memórias, forjadas nas mediações entre as memórias coletivas e individuais. Assim, o presente trabalho constitui um contributivo teórico para a construção do conhecimento sobre a história das instituições escolares a partir da análise dos espaços ocupados pela escola, refletindo as possibilidades de apropriação desses espaços na relação entre as representações de sua cultura e identidade institucional. Para tanto, será necessário analisar o projeto mais amplo da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência e o projeto pedagógico específico do Colégio Sagrado Coração de Jesus, no período estudado.

Sobretudo, há a necessidade de realizarmos, também, uma articulação de processos amplos (aspectos sócio-políticos e culturais) e práticas cotidianas (CERTEAU, 1994), na tentativa de discutir a passagem das representações mentais para as práticas dos sujeitos, na intenção de compreender algo que nos aproxime do que temos chamado de práticas e

*saberes escolares*⁵ (TABORDA, 2007). Nesta ótica, dialogamos com Dallabrida & Garcia (2006), que afirmam que a influência das práticas corporais⁶ e das práticas culturais como estratégia, formavam uma “maquinaria social” que produziam corpos a partir dos valores e códigos de civilidade fundados na religião católica. Para a realização dessa pesquisa, reportamos a ideia de Foucault (1996), tomando como base a subjetividade, conhecimento e verdade, objetivando a realização da prática. Para tal, o autor pensa que ao constituir uma pesquisa histórica, faz-se necessário a projeção de uma história ampla, capaz de contribuir para a definição do seu objetivo e do recorte social adequado para esclarecer as questões que nos inquietam.

Por esse motivo, é que nós teremos que penetrar na história da região, compreendendo as grandes questões que marcaram a constituição do município, do ponto de vista econômico, social, político e cultural. Nesse intento, os livros dos memorialistas Luiz Damasceno Ferreira (1978) e Leoni Iório (1953) que erigiram uma memória documental e, ao mesmo tempo, monumental (LE GOFF, 1990) do município de Valença foram úteis para uma primeira aproximação com a história da região. Desta forma, essa literatura permitiu entender o processo de organização do ensino público e privado, laico e religioso, de elite e para os populares no município, entre outras formas de expressão que se fizerem pertinentes à nossa pesquisa.

Com isso, respaldamo-nos em Certeau (1982) ao argumentar que para a realização de uma pesquisa, o autor não poderá estar fora de um lugar social, ou de regras e disciplinas e de um registro escrito. Contudo, para operar com esta historiografia, é que entrelaçamos o lugar social (Colégio Sagrado Coração de Jesus), as suas práticas culturais (Festa de Nossa Senhora da Glória e o desfile Cívico, entre outras) e o cotidiano da instituição estudada. Nessa intenção é que esta dissertação está dividida em três capítulos; sendo o primeiro, composto por uma breve referência à história da educação no Brasil, em geral, e da formação docente feminina, em particular. O foco foi direcionado para os aspectos políticos/educacionais até a década de 1950, recorte temporal deste estudo. Para isso, utilizamos das contribuições de estudos produzidos no âmbito da história da educação brasileira e na história da formação de professores, com destaque para a sua marca de

⁵ O termo *saberes escolares* engloba neste contexto o ensino, instrução e avaliação.

⁶ Entendem-se *práticas corporais* os movimentos que o corpo envolvido com o disciplinamento da conduta, está articulado com a “disciplina-saber”, que se reforçam mutuamente e concorrem para a fabricação de “sujeitos disciplinares” (DALLABRIDA, 2002, p.03).

gênero.

No segundo capítulo buscamos interpretar a história de Valença, na qual o campo de análise foi um diálogo com os livros-fonte de Luiz Damasceno Ferreira (1978) e Leoni Iório (1953). Em seguida, passamos para a ótica micro, na busca de compreender como ocorreu o processo de entrelaçamento da cultura local com a cultura escolar do CSCJ e vice-versa, partindo para a análise da micro-história e buscando entender como a mesma poderá nos auxiliar durante a pesquisa. Para isso, utilizamos das orientações de Ginzburg (1989), Levi (1992), Revel (1998) e Gonçalves (2004). Outro aspecto explorado nesse capítulo foi nosso objeto de estudo – Colégio Sagrado Coração de Jesus, com o objetivo de mostrar a sua história e sua relação com a congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência. Caberá, nesse capítulo, problematizar algumas das nossas fontes primárias, como escritos das religiosas da congregação, imagens do cotidiano escolar, além da utilização dos depoimentos orais de ex-alunas.

No terceiro e último capítulo, iremos nos deter na análise das dinâmicas de construção de identidades individuais, profissionais e sociais, tendo como contexto empírico a articulação entre a formação oferecida pelo Colégio, as apropriações realizadas pelo grupo de alunas entrevistadas e as festividades locais. Pois será através do filme, que contém imagens das normalistas do Colégio Sagrado Coração de Jesus na festa de Nossa Senhora da Glória e nos desfiles cívicos da década de 1950, que pretendemos interpretar através das seguintes questões: Qual o possível significado do diploma dessa normalista, para a cidade de Valença? Quais interferências políticas, sociais e religiosas, que essas alunas sofriam na sua formação docente? Também, faremos o uso de outras imagens e depoimentos orais com o objetivo de compreender o lugar social das alunas dessa instituição.

Desta forma, eleger o Colégio Sagrado Coração de Jesus como objeto desta pesquisa, possibilitará ampliar o conhecimento do contexto sócio-político-econômico da cidade de Valença, e salientar a importância da mesma para a região Sul-Fluminense. A investigação das relações entre a instituição escolar, a cultura institucional local e suas articulações com a referida cidade, no que se refere, especificamente à década de 1950, permitirá reiterar a importância cultural, pedagógica e social que foram experimentadas no cotidiano do colégio e que, posteriormente, se voltam para a sociedade. Por isso, é de

fundamental importância compreender esse colégio como um *lócus* de produção e reprodução da vida social e cultural. Assim, nossa intenção com a parte introdutória dessa pesquisa, foi apresentar as razões e maneiras que fizemos uso para nos aproximar de nosso objeto de pesquisa.

CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O presente capítulo busca apresentar os pontos relevantes da história da Educação no Brasil até a década de 1950. A opção pelo referido recorte se deve a relação com os documentos encontrados na escola: iconografia, documentos primários, profissionais entrevistados. Dessa forma, propomos fazer um levantamento, para que possamos entender a presença feminina na formação docente e assim perceber o porquê de um estudo com foco “micro”.

O contexto histórico da educação brasileira nos mostra que no período compreendido como Brasil-Colônia, a educação foi marcada por três principais eventos, sendo eles: o período de predomínio dos jesuítas; as reformas do Marquês de Pombal e o período da presença de D. João VI – que trouxe a corte de Portugal para o Brasil (GHIRALDELI JÚNIOR, 1992). Cabe ressaltar que a chegada dos jesuítas no Brasil marca o início da educação institucionalizada.

Neste período, os padres jesuítas escreveram a história da educação do país, organizando os fundamentos do sistema de ensino e transmitindo, segundo Azevedo (1963, p.93) “o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto”, através de um ensino repetitivo, dosado, verbalista e dogmático. Em relação aos professores

que eram considerados aptos para exercer o magistério somente aos trinta anos, os jesuítas dedicavam atenção especial ao seu preparo: selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia (CASTRO, 2006, p.03).

Na primeira metade do século XVIII, o trabalho desenvolvido pelos jesuítas era considerado um empecilho aos interesses do Estado, uma vez que tornavam a educação um instrumento a serviço da ordem religiosa. Estudos históricos apontam que em 1770 ocorreu a Reforma Pombalina de Educação, que substituiu a hegemonia do modelo jesuítico. Com a saída da Companhia de Jesus tem início na colônia o processo de estatização do ensino com um processo de laicização da instrução e a chegada dos professores régios. Nóvoa (2001) sinaliza que a substituição de professores religiosos por professores laicos, “não

representou mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continuava muito próximo do padre” (p.15).

As primeiras tentativas de abertura de escolas para formação de professores, instituídas pelas províncias, após a reforma constitucional de 1834, seguiram o modelo europeu, “mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia” (TANURI, 2000, p.63). Segundo Saviani (2009), as preocupações voltadas para a formação de professores no Brasil, “emerge de forma mais explícita após a independência, quando se cogitava a organização da instrução popular” (p.143). Faria Filho (2000) sinaliza que o momento posterior à proclamação da independência, foi produzido um acervo de textos legais, livros e notícias mostrando o interesse pelo tema e elevando a escola como peça fundamental no processo de consolidação do Estado Nacional e do ideário civilizatório.

A organização dos sistemas públicos provinciais de ensino começou a ser configurada no século XIX, ainda no período do Império (FARIA FILHO, 2000). Nesse período, os projetos educacionais foram marcados, predominantemente no âmbito das províncias e do Município da Corte, pela disseminação de leis, normas e reformas na instrução pública. Na repartição de competências, especialmente após o Ato Adicional de 1834, coube às províncias a organização do ensino primário e secundário e, ao governo central, a criação do ensino superior e do ensino primário e secundário na Corte. O resultado dessa organização político-administrativa, consagrando o princípio da descentralização, consubstanciou-se na constituição histórica de desigualdades e diversidades regionais expressivas no âmbito da educação escolar e em diferentes sistemas de ensino provinciais. Inexistia um planejamento nacional, centralizado no Império, embora a Corte se empenhasse em constituir instituições (a exemplo do Colégio Imperial Pedro II) e normas modelares para todo o Império (como foram as Reformas de Instrução Pública – 1854, 1874, 1879, 1883 e 1886) (GONDRA e SCHUELER, 2008).

Os processos de constituição do Estado Imperial indicam, porém, que o embate entre o projeto de nacionalizar e a descentralização, na esfera da instrução pública, esteve presente nos oitocentos. Dessa forma, cabe ressaltar a relevância da Lei de 15 de Outubro de 1827, pois a mesma apresenta um primeiro esforço normativo de nacionalização e

uniformização de práticas no nível primário. A mesma criava escolas de ensino mútuo⁷ que assumem a função de preparar e treinar os professores nas capitais das respectivas províncias, às expensas dos próprios ordenamentos (MOACYR, 1936, p.189). Para Schueler e Southewell (2009, p. 117) essa legislação determinava

a abertura de escolas de primeiras letras para meninos e meninas, em separado, nas cidades e vilas mais populosas do Império. Com claro intuito de abranger o território nacional, estabeleceu um repertório curricular mínimo a ser difundido pelas escolas: leitura, escrita, aritmética, geometria, doutrina religiosa, língua nacional, história nacional. Para as meninas, houve redução quanto aos conteúdos de geometria e inclusão do ensino de habilidades domésticas, como “bordados e agulhas”.

Apesar da relevância da Lei de 15 de outubro de 1827 como um marco simbólico, nesse período, a legitimação da instrução pública primária e gratuita (Constituição de 1824, art. 179) foi um processo lento, não-linear, caracterizado por avanços, recuos e retrocessos, os quais se relacionavam às estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade escravista, profundamente hierárquica e de base agro-exportadora. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino primário, havia alguns problemas quanto à formação dos professores para atuarem nesse nível de ensino e, ainda, a constituição de um corpo funcionalizado para atuar nas escolas primárias. Discutiam-se os modelos de formação (entre os modelos tradicionais e artesanais, a aprendizagem pela prática, e as Escolas Normais). As condições de formação e de exercício do ofício docente foram intensamente discutidos e tentativas de institucionalização de uma formação escolar específica foram realizadas, em várias províncias, ao longo do século XIX (VILLELA, 2002; GONDRA e SCHUELER, 2008).

Neste período a improvisação docente, como também o despreparo, e as dificuldades em realizar o ensino fizeram com que, em 1835, fosse criada a primeira⁸ Escola Normal do Brasil, localizada na cidade de Niterói, que apresentava o escopo de

⁷ Escola de ensino mútuo ou Lancasteriana previa a utilização de monitores que auxiliavam o professor no atendimento e ensino dos alunos com mais dificuldades. Isso permitia que um elevado número de crianças fosse atendido simultaneamente. Além de se tornar um investimento barato, sua aplicação previa a utilização rigorosa do tempo no desempenho das atividades, disciplinarização constante, um sistema de prêmios e castigos, economia de gastos, entre outros. A aprendizagem se dava por imitação e repetição, por encadeamento dos conteúdos do mais simples para o mais complexo.

⁸ Existem controvérsias em relação ao pioneirismo da Escola Normal entre as da Bahia, Ouro Preto e de Niterói, conforme a historiografia recente da educação (SILVA, 2011, p. 16).

formar professores primários. Essa escola teve uma existência curta e foi substituída, num primeiro momento, pelo regime de professores monitores (auxiliares de professores em exercício) e, em 1859, é criada uma nova escola normal. Tanuri (2000) analisa que a trajetória das escolas normais no período imperial foi marcada por processos instáveis de criação e extinção. Só após 1870 é que sua materialização se torna mais estruturada e efetiva, a partir da consolidação das “ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como a liberdade de ensino” (p.64).

Cabe ressaltar que neste período, havia múltiplas possibilidades de recrutamento de professores, já que as Escolas Normais não se constituíram as únicas a formarem professores, nem foram disseminadas no território brasileiro para que se viabilizasse a escolarização generalizada dos agentes do ensino. Durante todo o século XIX, apesar de criadas em algumas capitais e regiões provinciais, as Escolas Normais foram minoritárias e formaram uma ínfima quantidade de docentes. A ampla maioria dos professores continuava a experimentar os mecanismos de transmissão do ofício pela prática, no interior mesmo dos espaços e instituições escolares (alunos-mestres, chamados de adjuntos em algumas localidades, como na província do Rio de Janeiro e na Província do Paraná, por exemplo).

Saviani (2006) nos mostra que os estudos sobre a história da formação docente no Brasil, passam por momentos relevantes. Segundo o autor, o primeiro momento-chave ocorreu em São Paulo, em 1890, com a reforma do ensino, que implementou a “Escola-Modelo”, em conexão com a Escola Normal. Dentre as mudanças estabelecidas, estava um enriquecimento do currículo e o favorecimento dos exercícios práticos de ensino. Essas mudanças foram capazes de construir um modelo didático-pedagógico para a formação de professores. Esse modelo didático-pedagógico foi sendo implementado ao longo das primeiras décadas republicanas, período no qual proliferava a criação das Escolas Normais, públicas e particulares, nos Estados brasileiros e crescia o ingresso das jovens meninas e das mulheres no exercício do magistério primário (TANURI, 2000).

Essas modificações ampliaram o número de Escolas Normais no Brasil, tanto privadas quanto públicas, e contribuíram para que ocorresse o processo chamado de “feminização do magistério primário” (TANURI, 2000; LOURO, 2001; VILLELA, 2004). É importante ressaltar que, nesse mesmo período, ocorreu a Reforma do Ensino Normal do

Rio de Janeiro, através do Decreto 3281, de 20 de Janeiro de 1928. Esta dividiu o ensino normal em primário e secundário. Dessa forma, o Curso Normal foi remodelado, passando a ser considerado como um curso ginásial e seu tempo de duração foram ampliados para cinco anos, sendo três anos propedêuticos e dois anos com um currículo voltado especificamente para a formação docente. Esta mesma lei criou um curso complementar, chamado de primário superior, com duração de mais dois anos, onde só estavam aptos para a realização do mesmo, os alunos que haviam passado pelos cinco anos de formação anterior. Assim, a formação normal ocorria em sete anos.

A aplicação dessa lei fez com que ocorresse uma divisão no ensino, ou seja, o sistema educacional formava alunos em cursos normais, como também no ensino secundário, que poderia se matricular, de forma facultativa, em cursos superiores. Assim, pensar nessa divisão é tentar interpretar que o corpo docente pudesse atualizar seus métodos e estratégias de ensino, a fim de desenvolver melhor suas funções. Todas as mudanças ocorridas no ensino neste período fazem Tanuri (2000, p. 72) afirmar que “a escola normal chegou ao final da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”.

Para Saviani (2006) o segundo grande marco ocorreu nos anos de 1920 e 1930, com a apropriação de novas teorias pedagógicas, com a modernização da escola primária e circulação dos princípios da Escola Nova, uma nova fase de ensino, no âmbito da formação docente, dá lugar aos chamados “Institutos de Educação”. Nessa ótica, foram criados dois relevantes institutos, sendo eles, o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932), organizado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo (1932), sob a organização de Fernando de Azevedo (TANURI, 2000).

As mudanças no ensino iniciadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, são o marco do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 que elabora, “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas no âmbito de um determinado país” (SAVIANI, 2009, p.33). Neste mesmo período, ocorreu a Reforma Francisco Campos, conhecida por sancionar decretos que buscavam organizar o ensino secundário e apresentavam a finalidade de dividi-lo em dois ciclos, propondo, com isso, a seriação do currículo. Esse sistema educacional passou

de cinco para sete anos de duração, no qual o primeiro ciclo era chamado de “fundamental”. Além deste, também existia o curso de adaptação, com duração de dois anos e o curso preparatório com duração de três anos.

Esse novo “sistema educacional” reivindicava a autonomia para a função educativa, a descentralização do ensino, a introdução da racionalidade científica no campo da educação, a defesa de uma educação laica, gratuita, democrática, organizada como dever do Estado, com uma ação unificadora e norteada por interesses nacionalistas, como

a seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade de mestres e professores em remuneração e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (ROMANELLI, 1984, p.148).

Os institutos foram criados dentro do ideário da Escola Nova, que apresentava o ensino centrado na revisão de padrões tradicionais e nos quais a educação ocorreria sob as premissas das experiências das atividades. Com objetivo de introduzir a ideia de uma reforma escolar, especificamente nas Escolas Normais, Anísio Teixeira, em 19 de março de 1932, institui o decreto 3810, o qual tinha a finalidade de cortar o então chamado “Vício de constituição” das Escolas Normais, e com isso transformá-las em escolas de cultura geral e cultura profissional (TANURI, 2000). Assim, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro passaram a aplicar o seguinte currículo:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação (SAVIANI, 2006, p. 06).

Nessa ótica nos reportamos a Lopes (2009, p. 613) que sinaliza que “com a implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) observa-se uma tendência cada vez maior do currículo em valorizar as disciplinas humanísticas em detrimento das disciplinas práticas”. Desta forma, pensar as reformas propostas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo nos faz refletir que as mesmas tinham como eixo norteador uma formação

pautada no desenvolvimento de experiências pedagógicas concebidas em bases científicas. Assim, o campo de formação passaria a ser realizado em uma espécie de escolas-laboratório, que se constituíam em espaços de ensino, demonstração, observação, prática e pesquisa. Anísio Teixeira propõe assim, um programa de formação ideal que previa três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional. Nesse intento, transformou a Escola Normal em Escola de professores. As escolas do Distrito Federal e de São Paulo,

foram elevadas ao nível universitário, tornando-se base dos estudos superiores de educação[...] e foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizadas para todo o país [...] (SAVIANI, 2009, p.146).

A reforma que transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação instaura quatro escolas: Escola de professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos e um preparatório, com um – para quem fosse seguir o magistério), Escola Primária e Jardim de Infância. As três últimas eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas (TANURI, 2000, p.73).

Tanto no Distrito Federal quanto em São Paulo, os cursos destinados à formação de professores tiveram seus currículos criados, reformulados e adaptados e sofreram mudanças nas diferentes instituições que os acolheram (TANURI, 2000). Em 1935 com a promulgação da Lei de Segurança Nacional, o movimento de renovação é cerceado. O Estado passa a centralizar, regular e fiscalizar a política educacional “na tentativa de regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante as “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis federais promulgados [...]” (TANURI, 2000, p. 75).

Foi na “Reforma Capanema” que ocorreu a promulgação desses decretos- leis, os quais incidiam sobre o ensino primário e profissional, assim como sobre o secundário e superior, consagrando na letra da lei a dualidade de trajetórias escolares da população de acordo com a posição social então ocupada. Essa reforma formulou as “Leis Orgânicas do Ensino”, estruturando assim, os respectivos sistemas de ensino através dos decretos-lei:

industrial (nº 4073 – 30 de Janeiro/1942); secundário (nº 4244 – 09 de Abril/1942); comercial (nº 6141 – 28 de Dezembro/1943).

O ponto relevante desse período são os quatro Decretos-lei baixados no ano de 1946, sendo eles: nº 8529 (02 de Janeiro) que regulamenta o ensino primário; nº 8530 (02 de Janeiro) que regulamenta o ensino normal, sendo esse importantíssimo em nosso trabalho, por saber que no período estudado o Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença-RJ) era uma Escola Normal; nº 8622 (10 de Janeiro) que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; nº 9613 (20 de Agosto) que regulamenta o ensino agrícola.

O ensino Normal tinha como finalidade: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (VIEIRA e GOMIDE, 2008, p. 13).

A Constituição de 1946, do Estado Novo retoma a discussão em torno da descentralização e devolve aos estados e ao Distrito Federal a competência expressa de organizar os seus respectivos sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes e bases estabelecidas pela União. Com todas as mudanças ocorridas no processo histórico de formação docente, especificamente o curso normal, Anísio Teixeira (*apud* LOPES 2009, p. 612) afirma no início da década de 1950 que

o curso normal estava descaracterizado como curso vocacional de habilitação ao magistério primário, na medida em que se operava a sua integração ao sistema de educação secundária do país, fazendo-se das escolas normais uma das formas de acesso ao ensino superior. Assim, as escolas normais se deixaram dominar pelo caráter de educação preparatória e não pela formação vocacional do mestre.

Sendo assim, finalizamos este pequeno apanhado histórico sobre a formação docente, interpretando que o mesmo foi realizado desde século XIX até o período estudado nessa dissertação, ou seja, os anos de 1950. Essa ênfase ocorreu na intenção de, assim, podermos compreender os aspectos educacionais vividos no Colégio Sagrado Coração de Jesus, objeto desse estudo.

1.2 MULHERES PROFESSORAS: contextos históricos

Como a instituição pesquisada, até os anos 1950, era apenas feminina,

consideramos ser necessário compreender qual foi o papel docente das mulheres ao longo dos anos que precederam esse período. No século XIX, a escola primária é apropriada pelo Estado Imperial na tentativa de, paulatinamente, assumir o papel das famílias e das Igrejas, dos poderes privados, nos processos educativos elementares. Nesse período, a escola se relacionava, de modo indissociável, à formação do Estado nacional e aos objetivos políticos de se reinventar as “nações imaginadas” (ANDERSON, 1989; GONDRA e SCHUELER, 2008). No mesmo sentido, ou seja, com o objetivo de criar um corpo de funcionários públicos identificados com o Estado-nação, fortaleceu-se o projeto de formação escolar e institucionalizada de professores, por meio das Escolas Normais, modelo que se tornará transnacional e disseminado em vários países e regiões ocidentais (VILLELA, 2004).

Apesar dos obstáculos que as professoras enfrentavam pela sociedade, possivelmente em decorrência da mentalidade tradicional, o Brasil conseguiu realizar um movimento em que o confiar o ensino as mulheres seria o mesmo que colocá-la portadora da moral e, dessa forma, os espaços profissionais para o sexo feminino iriam ser ampliados. Esse ideário foi inspirado em movimentos semelhantes ocorridos na Europa e na América do Norte. Assim, as Escolas Normais transformaram-se em importante local de educação e sociabilidade de mulheres, no processo histórico que ficou conhecido como “feminização do magistério primário” (LOURO 2001). Villela (2004) afirma que o ensino na Escola Normal oitocentista, na perspectiva de formação de mulheres, prescrevia que, para ser professora, se necessitava de três saberes fundamentais:

Saber se portar: relaciona-se à constituição do *ethos* profissional, ou seja, as características de caráter e comportamento do professor que se relacionam prioritariamente com o domínio da moral.

Saber o que ensina: ou seja, a bagagem de conteúdos entendidos como necessários ao exercício da profissão.

Saber como ensinar: entendido como domínio dos métodos apropriados aos fins previstos (VILLELA, 2004, p. 53).

Schueler (2004) também demonstra que, no século XIX, a educação para as mulheres, normalmente, se fundamentava em um conjunto de saberes, presentes na escola primária, ou na instrução elementar: doutrina cristã, a escrita e o cálculo elementar, sendo estes acrescidos de aulas de agulha, bordado e costura. Visava, assim, a vida doméstica:

“as mulheres adquiriam centralidade na missão de educar as crianças, atuando não somente no interior das famílias, mas também nos processos de escolarização e instrução” (p. 31).

O papel social de educar outros indivíduos – filhos, em especial -, atribuído historicamente à mulher e identificado comumente a idéias de destino e de natureza, bem com de missão e salvação, representou um aspecto citado com frequência em discursos diversos voltados para a defesa da educação feminina (MAGALDI, 2004, p. 85).

Os modelos de formação de professores, desde o século XIX, se pautavam no discurso de defesa sobre as necessidades da prática, dos saberes escolares e da construção da ideia de uma “vocação” feminina, uma propensão natural, embora controversa, para o magistério. Desta forma, reportamo-nos a Villela (2004, p. 54) ao apontar as 12 virtudes do professor, presentes no ideário oitocentista, do qual há ecos que ultrapassaram aquele contexto. São elas: “gravidade; discrição; prudência; bondade; paciência; firmeza; modéstia; polidez; amor do retiro e do estudo; exatidão e zelo; piedade e bons costumes; vigilância”. Essas virtudes nos mostram que o chamado processo de “feminização do magistério” está conectado ao paradigma da esposa/mãe/professora, que transmite de modo enfático a “missão” de intervenção na educação dos filhos e filhas, dos homens e das mulheres, da sociedade.

Com a abertura do espaço educacional para as meninas e a formação de um currículo específico para elas, foi possível perceber, de modo claro, esse “processo de feminização do magistério”. Com isso, houve uma expansão do Ensino Normal, tanto com iniciativas privadas, quanto públicas. Desta forma, a formação docente passou a ter outra identidade, sendo produzidos manuais, que valorizavam aspectos tradicionais da época, mas, com características específicas. Mantinham para as mulheres o domínio da esfera do lar, funções de maternidade, casamento e vida familiar.

O acento familiar presente na escrita de Júlia Lopes de Almeida, mostra-se com força e de maneira explícita em um gênero dotado da clara função educativa. Trata-se das obras pedagógicas que lhe proporcionaram a oportunidade de cumprir um importante papel social: o de educar outras mulheres, com vistas a capacitá-las como educadoras dos filhos da família. (...) Nesses textos, pretendia-se atingir diretamente mulheres das camadas médias e dominantes, que compunham majoritariamente o universo das leitoras daquele tempo e que partilhavam dos mesmos valores culturais da autora. Indiretamente, no entanto, era esperado que as lições terminassem se estendendo às mulheres e famílias dos segmentos subalternos, assim como à sociedade mais ampla (MAGALDI, 2001, p.22).

A citação acima permite analisar como eram produzidos os manuais utilizados na formação de professoras. Esse recurso metodológico explicitado foi elaborado por Júlia Lopes de Almeida (*apud* MAGALDI, 2001), que escreveu entre outros, o “livro das donas e donzelas”. Manuais como este, apresentavam o foco na centralidade da família, em especial da mulher-mãe/aluna-professora. A autora nos permite pensar que a confiança onipotente na educação feminina estava apoiada em saberes racionais, mesmo que este saber embasaria a formação entre valores morais e o sentimento.

Nessa ótica, as Escolas Normais passaram a ser reconhecidas como um lugar, por excelência, de formação de professoras de ensino primário. Isso ocorreu, pois houve

à efervescência política causada pelos movimentos republicano e abolicionista; ao enfraquecimento do poder monárquico; ao ideário liberal e positivista; às discussões sobre a reformulação da cidadania eleitoral; ao crescimento da *matrícula feminina nas escolas e do número de mulheres no ofício docente* (VILLELA, 2002 *apud* SCHUELER e SOUTHWELL, 2009, p. 125) (grifos nossos).

Na década estudada, as relações de gênero eram marcadas pela desigualdade e pela subordinação do estatuto da mulher à sociedade masculina. Com isso, os currículos das escolas primárias eram diferenciados conforme o sexo das crianças. Para as mulheres, incluía-se, além da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas, o ensino de bordados, costura e agulhas. Para os meninos, havia o acréscimo do ensino de geometria, décimas e proporções (SCHAFFRATH, 2000).

Apesar das diferenças existentes no currículo, foi possível perceber na década de 1950 a expansão do modo de escolarização, o chamado “normalismo”. Esse sistema fez com que as mulheres, que frequentavam as Escolas Normais, pudessem ter acesso não só às instruções básicas, mas também ao capital cultural capaz de direcioná-las para o trabalho com as escolas. Nesse contexto, as alunas das Escolas Normais apresentavam o compromisso de ser “a vanguarda da cultura” (SCHUELER e SOUTHWELL, 2009), sendo as mesmas não só propagadoras de uma cultura de modernização, ordem e progresso nacionais, mas um modelo de pessoa, já que eram moldadas dentro do ideário republicano e de uma sociedade liberal e capitalista. Essas características formavam professoras, não apenas para atuar no campo pedagógico, “como também fora dele: onde se construía uma imagem social e política do educador” (*op. cit.*, p. 126).

Um exemplo de intervenção nociva sobre a vida da criança, que conduziria ao aparecimento de “comportamentos viciosos” e doenças mentais no futuro adulto. Se o médico compreendia a infância como “massa informe”, como “cera a modelar”, defendia, no entanto, que essa modelação fosse conduzida a partir dos preceitos médicos e psicanalíticos, na direção da saúde física e mental dos indivíduos e coletividade (MAGALDI, 2002, p. 67).

No final do século XIX e início do século XX a educação brasileira pautava-se no positivismo e por essa razão, a educação tornou-se primordial em todo o território brasileiro. Esse motivo também contribuiu para a presença das mulheres nas escolas de professores. Com a presença marcante das mulheres na profissão docente, a Igreja Católica começava a apresentar o discurso associando-as à imagem da *Virgem Maria*, como sendo uma representação do ideal feminino (BORGES, 2011). Cabe ressaltar, que a ótica que interpretamos o conceito de *representação* está vinculado a Chartier (1990, p. 188), que afirma ser “uma eficácia própria às ideias e aos discursos, separados das formas que os comunicam, destacados das práticas que ao se apropriarem deles, os investem de significações plurais e concorrentes”. Essa associação fez com que ocorresse no Brasil uma ampliação de instituições educacionais e congregações católicas que se responsabilizavam pela educação feminina.

Ao dialogarmos com Giorgio (1991), somos levados a estabelecer a correlação da imagem feminina com o simbolismo da *Santa*. O autor salienta que no século XIX, o modelo de educação católica propunha formar “uma genealogia vigorosa sustentada pelas virtudes morais da mulher” (p. 199). Nessa mesma ótica, Nunes (2002) aponta que a educação feminina tornou-se fonte da ação católica, e afirma que seu uso se justificava frente às concepções da

necessidade de um público dócil às novas normas torna as mulheres um alvo privilegiado da ação da Igreja. A partir de então, esta desenvolve projetos específicos, dirigidos à população feminina católica, com o intuito de incorporá-las ao seu projeto reformador. Criam-se associações femininas de piedade; desenvolvem-se movimentos religiosos nos quais o concurso das mulheres é fundamental. Pode-se assim dizer que a “clericalização” do catolicismo brasileiro foi, ao mesmo tempo e necessariamente o processo de sua “feminização”. A incorporação das mulheres pela instituição deu-se em virtude da pretensão de anular o poder do laicato masculino. Dessa forma, a dinâmica através da qual feminiza o catolicismo no Brasil, longe de significar um investimento das mulheres no exercício do poder sagrado, representa, de fato, a reafirmação do seu estatuto subordinado (NUNES, 2002, p.49)

Compreendendo que as instituições católicas utilizavam-se de *estratégias e táticas*⁹ (CERTEAU, 1994) para construir o ideário de mulher - professora - esposa – mãe, entendemos que a imagem da *Mulher Santa* servia como valores a serem seguidos por essas moças, como, por exemplo, a “simplicidade, bondade, virgindade, doação, entre outros” (BORGES, 2011, p. 05). Nessa ótica, reportamo-nos a Giorgio (1991), que aponta que a fé que as mulheres demonstravam deveria manter

íntegro o caráter de “facto de mentalidade”, ao qual, mais do que qualquer outro elemento, “os factos de comportamento” conferem o sinal de uma fé plena. O catolicismo no século XIX escreve-se, pois no feminino. A feminilização das práticas, da piedade, do clero, aí estão para demonstrá-lo (p. 202).

Todo esse aspecto de feminilização foi observado durante o início e meados do século XX, mais especificamente no interior das Escolas Normais, local onde a maioria das mulheres fazia sua formação docente. Porém, vale ressaltar que, no interior dessas instituições, muitas vezes católicas, o currículo apresentado não visava apenas à formação pedagógica, mas também ao casamento.

1.3 DÉCADA DE 1950: perspectivas políticas e educacionais

No período conhecido como pós 2ª Guerra Mundial, o mundo passava por grandes transformações, entre elas a criação de novos sistemas de desenvolvimento social, que entrelaçava o liberalismo econômico com a democracia social. Para que pudesse dar início a essas mudanças, foi criada a ONU (Organização das Nações Unidas) que, por sua vez, propunha um novo olhar para as questões políticas-econômicas-culturais. Por essa razão, Hobsbawn (1995) afirma que, para a maioria da população, a “Idade Média” só teve fim em meados nos anos 1950. As mudanças educacionais brasileiras, pós 2ª Guerra Mundial, apresentam como ponto inicial o IX Congresso Brasileiro de Educação, que ocorreu em 1945 e foi realizado no Distrito Federal (Rio de Janeiro), pela Associação Brasileira de

⁹ Entendemos por *estratégias* “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. Postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (CERTEAU, 1994, p. 99) e por *táticas* como “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma determinação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar se não o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza além de uma força estranha” (*op. cit.*, p. 100).

Educação (ABE). O mesmo discutia a realização de diretrizes e bases que norteassem a educação nacional, sendo esta fundada nos princípios da democracia, cooperação, liberdade, respeito e igualdade.

A educação democrática deveria assegurar os meios que possibilitassem a concretização da expansão e expressão da personalidade dos indivíduos e da igualdade de oportunidades sem distinção de raças, classes ou crenças, buscando sempre a justiça social e a fraternidade humana, pressupostos indispensáveis a uma sociedade democrática (MARTINS, 2000, p. 02).

Nessa ótica, o ensino passou a ter grande relevância, cabendo aqui, destacar o ensino primário. Assim, pensar nas mudanças educacionais brasileiras nos “anos dourados”¹⁰ é também pensar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP¹¹), que apresentava a educação primária brasileira como parte primordial de um conjunto de iniciativas desenvolvidas por este órgão. Cabe lembrar que o Ensino Primário tornou-se foco do Instituto em 1942, quando ainda era administrado por Murilo Braga. Porém, a ênfase nessa área educacional aconteceu com clareza na gestão de Anísio Teixeira, que tomou posse em 04 de Julho de 1952. Em seu discurso inicial, afirma que o Instituto iria ser “o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira” (MENDONÇA e XAVIER, 2006, p. 01).

Durante a administração de Anísio Teixeira no INEP, percurso este que durou 12 anos, uma das suas grandes iniciativas foi a de realizar uma política de formação do “magistério primário”, que buscava realizar um novo olhar sobre o lugar do professor. Nesta ótica, o instituto, em parceria com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), propõe a realização de pequenos centros, ou seja, a criação de centros regionais com o objetivo de realizar treinamentos de professores. Caberia a estes centros o

¹⁰ Entendemos por *anos dourados* o período compreendido entre a segunda metade da década de 1940 até o final da década de 1960. Neste período, houve a formação de um novo professor primário que unisse espírito democrático e formação científica. Essa “nova” formação foi iniciada pelos docentes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Cf_MARTINS, 2000).

¹¹ Entre as atribuições do INEP estão a de ser um “órgão de estudos da educação nacional, em todos os seus aspectos, desenvolve um programa de assistência financeira e técnica aos Estados, no campo do ensino, em virtude de lhe haver sido atribuída a administração do Fundo Nacional do Ensino Primário e define como uma das linhas de trabalho do órgão a assistência técnica aos estados, mediante estágios de aperfeiçoamento de professores” (MENDONÇA e XAVIER, 2006, p. 03).

“treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias”, atribuições estas previstas pelo Decreto 38460/55.

Em meados dos anos de 1950, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) em um relatório, afirma que cabem ao INEP/CBPE as políticas de desenvolvimento educacionais. Por esse motivo o INEP aparece como setor responsável direto pelo Ensino Primário. Assim, este nível educacional fazia-se presente neste órgão executivo em três campanhas, sendo elas: “Construção e Equipamentos Escolares; Aperfeiçoamento do Magistério Primário; Educação Complementar” (MENDONÇA e XAVIER, 2006, p. 05). Essas autoras apontam a ligação existente entre as campanhas de “Construções e Equipamentos Escolares” com a de “Aperfeiçoamento do Magistério”, visto que, ao realizarem financiamentos para as escolas, como também melhorias do espaço das Escolas Normais, torna-se presente um entrelaçamento entre o curso de formação de professores com o nível qualitativo das escolas primárias. Assim sendo, a citação a seguir, nos permite analisar como as políticas do ensino primário foram realizadas pelo INEP, durante os anos dourados:

Visando proporcionar meios para a melhoria do ensino primário, o Governo Federal criou o Fundo Nacional do Ensino Primário e, por intermédio da “Campanha de Construções e Equipamentos Escolares”, da “Campanha de Aperfeiçoamento do Magistério Primário” e da “Campanha de Educação Complementar”, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vem concedendo, desde 1946, auxílios financeiros: a) para a construção e melhoria da rede escolar primária; b) para preparar maior número de professores especializados, administradores de ensino e líderes educacionais de alta qualificação, que vão constituindo ano a ano, em seus Estados, um grupo cada vez maior de elementos capacitados para colaborar na revisão e reforma da situação educacional vigente; c) para a criação e auxílio de manutenção dos cursos primários complementares com oficinas de artes industriais, estendendo para seis anos a escolaridade primária (MENDONÇA e XAVIER, 2006, p. 05).

Com isso, percebemos que o INEP, juntamente com o CBPE, realizaram o aperfeiçoamento e também assistência ao ensino primário brasileiro, no período estudado. Assim, coube a esses órgãos realizarem políticas educacionais em âmbito nacional. Cabe lembrar que partes dessas políticas aconteceram no período político de Juscelino Kubistchek, momento este, considerado como um dos maiores em relação à estabilidade política e institucional brasileira.

Pensar nas políticas de JK, nos remeta entender, também, que o avanço do país ocorreu pelo fato do então presidente realizar o retorno de antigas questões, tal como a política de desenvolvimento do país, que foi materializada em um grande projeto nacional de desenvolvimento capitalista, e adotada como estratégia política desse governo. Cabe ressaltar que neste mesmo período a população passava por grandes mudanças sociais¹², que resultou em uma mobilização política em promover o desenvolvimento nacional.

Esse ideário desenvolvimentista proposto para o Brasil, apesar de ter sido pensado em plano nacional, não ocorreu de forma homogênea, no que diz respeito às propostas, ações e soluções. A legitimação desta política, como também sua atuação era planejada pelo ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) que propunha realizar incrementos nos estudos da sociologia, história e políticas. Esses avanços nos estudos das ciências sociais serviriam como um contexto teórico-metodológico na proposta de estudar e analisar a abrangência da realidade brasileira (MENDONÇA, 2006). Apesar da política desenvolvimentista proposta pelo Instituto, ou seja, realizar um mecanismo de percepção das transformações por que o país passava. Sua consolidação só iria trazer frutos, caso fosse constituída a formulação de uma ideologia¹³, onde o mesmo seria possível alcançar um planejamento amplo e de forma ordenada.

Desta forma, pensar no ideário desenvolvimentista do Brasil neste período é realizar um foco no que foi plantado e o quanto este solo foi fértil, pois mesmo não tendo sido homogênea, esta ideologia tornou-se eficiente ao pensar nos avanços que o processo de industrialização sofreu no país neste recorte temporal. Pensando na ideologia desenvolvimentista e no quanto a mesma teve de presença nas ações de reestruturação dos aspectos políticos, econômicos e sociais no país, a expansão deste ideário nos faz refletir em quais avanços o sistema educacional brasileiro foi afetado e modificado.

¹² Mudanças sociais aqui são entendidas como um “debate intelectual brasileiro nas décadas de 1950-1960, ensejando a produção de inúmeros estudos na área das ciências sociais e da educação, cujo foco central era a análise do processo de transição da condição de sociedade agrária para a condição de sociedade urbano-industrial em curso no Brasil” (XAVIER, 2002/2003).

¹³ A concepção de ideologia discutida nesta dissertação respalda-se na ideia de Pinto (*apud* MENDONÇA, 2006, p. 98) onde a mesma deve “surgir da mediação de um grupo de sociólogos, economistas e políticos que, superando o plano restrito de suas especialidades, se alcem ao pensar filosóficos, por via da compreensão das categorias reais que configuram o processo histórico e acompanham o projeto de modificação das estruturas fundamentais da nação”.

Outro aspecto relevante neste período, além da relação MEC/INEP/CBPE, aqui já apresentada e que tem como foco o ensino primário, são os pontos presentes no plano de metas de governo de JK, que tinha como principais objetivos a formação técnica que era vista como uma das vertentes de investimento. Outra característica educacional importante foi a proposta de criação da Universidade de Brasília, realizada pelo ministro de Educação, Clóvis Salgado, que apresentou ao congresso o objetivo de estimular a formulação de cursos voltados para área da administração.

Porém, o que merece destaque foram os possíveis avanços que a educação básica sofreu neste período. Um dos pontos mais importantes foi à publicação do manifesto de educadores intitulado “Mais uma vez convocados”. Este também foi redigido por Fernando de Azevedo, o mentor e também redator do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹⁴ (1932). Este documento reforçava a ideia do primeiro, que defendia o direito da educação para todos os cidadãos e dever do Estado. Este manifesto não apresentava propostas tão inovadoras, mas tornou-se mais intenso, pois propunha definir qual era o real dever do Estado. O debate, neste período, foi grande e apresentava dois grupos de interesses, um defendido e liderado por Darci Ribeiro, que defendia arduamente os ideais da Educação pública. O outro lado dessa disputa coube à rede privada de ensino, que defendia que a família teria livre escolha no ensino que desejavam aos seus filhos, ideias estas defendidas por Carlos Lacerda, considerado porta-voz.

Essa disputa entre ideários educacionais fez com que as lideranças católicas, ganhassem força no final dos anos 50, ao participar dos debates relativos à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1961. Desta forma, a inserção da Igreja Católica¹⁵ “na defesa da liberdade de ensino revelaria de forma

¹⁴ O grupo dos pioneiros da Educação Nova “foi responsável por um conjunto de formulações, críticas e propostas de organização relativas ao ensino público brasileiro que constituem um ponto de partida fundamental para entender o processo de formação de um aparato legal para a educação” (XAVIER, 1999, p. 45).

¹⁵ Cabe ressaltar que o engajamento da Igreja, na luta no campo político e cultural, particularmente do ensino, iniciou-se nos anos 20. E sua primeira grande vitória no campo educacional ocorreu em 1931, com a promulgação do decreto 19.941, que tornava facultativo ensino religioso nas escolas públicas. Xavier (1999, p. 41) aponta que “esse fato evidenciava ainda, a aproximação entre a Igreja e o Governo Provisório, restabelecida pela mediação do Ministro da Educação do Governo Vargas, Francisco Campos”.

mais explícita a estratégia de carrear recursos do Estado com vistas garantir a sobrevivência de suas escolas” (XAVIER, 1999, p. 41).

Essa breve apresentação do contexto histórico do Ensino Normal brasileiro e do seu entrelaçamento com as políticas da década de 1950 serviu como base para que agora, no capítulo II, seja realizado um panorama histórico da cidade de Valença-RJ, e , também destacar como ocorria o ensino normal nesse município, tendo como objeto o Colégio Sagrado Coração de Jesus. Dessa forma, além de falar da fundação do Colégio, também iremos discutir seu currículo e sua relação com a cidade, para isso utilizaremos a micro-história para adentrar nesse “local” de estudo.

CAPÍTULO II - VALENÇA: a Princesinha da Serra

A uma hora de distância, mais alto, além do Paraíba, é Valença... também nem regaço da serra, a Serra Velha ou do Mascate, nome regional da Cordilheira do Mar, que lá vai acima, a entestar com o céu, numa escalada gigante (IÓRIO, 1953, p. 200).

O município, hoje conhecido como Valença, está localizado a 148 km da cidade do Rio de Janeiro e faz parte da região Sul-Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A cidade é apreciada por muitos como a “Princesinha da Serra”, por conta de situar-se entre serras da Concórdia e a da Beleza, formando assim um vale, sendo este pertencente ao Vale do Paraíba. A sua importância, desde início do século XX, acontece por estar entre as maiores cidades da região Sudeste, até meados no século passado, ou seja, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Fato este que fez com que sua economia estivesse em movimento, pois existia a malha ferroviária que fazia a ligação entre esses estados.

Neste capítulo, buscaremos mostrar o contexto histórico da cidade de Valença-RJ e também, a relevância do Colégio Sagrado Coração de Jesus para a cidade, instituição esta que é nosso objeto de estudo e que no período estudado, década de 1950, era apenas feminina e compunha seu currículo nos moldes do Ensino Normal.

2.1 UM OLHAR METODOLÓGICO: foco valenciano

O objetivo deste tópico é destacar os principais estudiosos da cidade de Valença-RJ e como, através de seus livros-fonte a cidade tornou-se presente na reflexão intelectual, seja nos livros de memorialistas como Luiz Damasceno Ferreira e Leoni Iório e/ou através de artigos de pesquisadores locais, como Raimundo Mattos e Adilson Novaes. Através desses autores, foi possível adquirir informações importantes para compor o contexto da cidade, desde sua formação até o período de estudo desta dissertação, além de mostrar a relevância desta localidade em estudos com foco regionais.

Com a intenção de resgatar os pesquisadores locais, iniciaremos por Luiz Damasceno Ferreira (1865-1939), o primeiro grande memorialista da região que dedicou grande parte dos seus 74 anos à cidade de Valença-RJ. Foi nomeado, em 1897, secretário da Câmara Municipal de Valença, ficando no cargo durante 25 anos consecutivos.

Também participou, por muitos anos, das administrações das Irmandades religiosas da cidade de Valença. Sua principal obra foi o livro “História de Valença (1083-1924)” que, juntamente com o de Leoni Iório, “Valença de Ontem e de Hoje (1789-1952)”, compõe o conjunto de obras que conta a história dessa cidade. Essas obras são raras de serem encontradas, porém o livro de Iório (1953) apresenta algumas páginas disponíveis na internet.

Como indicado acima, o outro memorialista é Leoni Iório (1899 – 1984), nascido em Barra do Piraí –RJ, localidade muito próxima de Valença-RJ. Foi historiador, poeta, teatrólogo, jornalista, farmacêutico e professor. cursou Farmácia, por incentivo de seus pais, na Universidade Federal de Ouro Preto. Após a conclusão de seu curso, voltou à Valença e assim seguiu sua vocação literária e artística. Destacou-se como protagonista e idealizador de importantes eventos na área jornalística e cultural, sendo diretor dos jornais "Correio de Valença" e "Valença". Porém, sua maior e mais relevante obra foi o livro "Valença de Ontem e de Hoje", que demorou 19 anos para finalizar e que apresenta valores literários e poéticos. Escritos como este fizeram com que Leoni Iório fosse eleito para ocupar a cadeira de número 35, do Quadro de Efetivos, da Academia Valenciana de Letras. Outro aspecto relevante entre sua história e Valença foi seu reconhecimento como "Cidadão Benemérito de Valença", pela Câmara Municipal de Valença, em 1983.

Na intenção de buscar pesquisadores locais que estudam a cidade de Valença e que nos ajudaram a compreender melhor a história da cidade, destacamos Mattos, doutor em História (2012) pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Sua tese foi intitulada “Manoel Antônio Esteves - um capitalista esquecido no Vale (1850-1879)”. Através de pesquisas, foi possível conseguir informações sobre a Catedral de Nossa Senhora da Glória, como também elementos sobre o ciclo do café, em seu período oitocentista naquela região.

Outro pesquisador local e atual da cidade de Valença-RJ é Novaes, que é pós-graduado em “Cultura, Literatura e História africanas e afro-brasileiras” e apresenta alguns de seus artigos divulgados no site da “Casa Cultural e Filantrópica Léa Pentagna”, localizada no centro desse município, aberta para exposições, palestras e cursos. A mesma foi doada em testamento por Léa Pentagna, uma mulher rica e que via na arte, nas ciências e nas letras um estímulo para o estudo e, com isso, desejou que este espaço, sua antiga

casa, servisse de espaço cultural. Hoje é o único espaço aberto com esse objetivo e apresenta uma profunda ligação com a história da cidade, já que para compreender melhor suas concepções em relação a sua mentora, torna-se necessário compreender aspectos sobre esta localidade. Todos esses fatos fizeram com que Novaes escrevesse alguns artigos sobre a cidade, sendo para nosso estudo o mais relevante “A história de Valença”, de 2001.

Antes de iniciarmos as observações sobre a cidade, vamos abordar as contribuições da micro-história para nosso estudo.

2.1.1 MICRO-HISTÓRIA: um olhar sobre a cultura local e perspectivas educacionais

No capítulo I desta dissertação, foi possível perceber algumas mudanças no sistema educacional brasileiro. Isso promoveu, em âmbito nacional, a organização da formação de professores, incorporando as Escolas Normais. Esse contexto teórico nos proporcionou um olhar macro para a história da Educação. Sendo assim, esse estudo propõe que a observação se dê entre escalas variadas (GINZBURG, 1989; LEVI, 1992; REVEL, 1998). Nessa ótica, Revel (1998, p. 438) aponta que “a escolha de uma ou outra escala de representação não equivale a representar em tamanhos diversos uma realidade constante, e sim a transformar o conteúdo de representação mediante a escolha do que é representável”. Isso se faz necessário, pela opção em dirigir o foco, também, ao “local”, buscando-se um conhecimento histórico que seja produtor de uma consciência entre as relações das “ações de sujeitos individuais e/ou coletivos em um lugar, dimensionado em sua ordem de grandeza como uma unidade” (GONÇALVES, 2004, p. 177).

Seguindo o pensamento de Revel (1998), um estudo da micro-história pautado na variação de escalas de análise pode produzir diferentes “efeitos de conhecimento”. Gonçalves (2004) faz uso do termo “escala de observação” que adquire significado semelhante ao de Revel (1998) e que viabiliza o aspecto requalificador dos adjetivos: local, regional, individual e microssocial.

As análises sobre história local permitem redimensionar a aparente dicotomia entre centro/periferia, deslocando tais categorias por intermédio da noção de rede e dos jogos de negociação, apropriação e circulação que informam as relações entre grupos e indivíduos, em especial, no campo das micropolíticas do cotidiano, espaços marcados pela proximidade e pela contiguidade das relações (GONÇALVES, 2004, p. 181).

Nessa ótica, definir a micro-história como uma perspectiva de estudo nos faz integrar as diferentes dimensões da experiência social que estudamos. Assim, esta proposta de estudo busca entender como os movimentos, as ações ou transformações coletivas são possíveis, mas, para isso, compreende como cada ator está inscrito nessas ações. Com isso, torna-se relevante entender que a abordagem micro-histórica “é uma convicção de que a escolha de uma escala peculiar de observação fica associada a efeitos de conhecimentos específicos e que tal escolha pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimento” (REVEL, 1998, p. 438).

Ao definirmos a história local como abordagem “chave” deste estudo, não significa que isso ocorreu e/ou limitou-se por fazer parte de um perímetro “local”, mas na função de compreender as dimensões sociais que abarcam o objetivo desta dissertação. Assim, na abordagem da história de Valença, nós pretendemos observar as redes de poder, e de sociabilidades entre os atores. Nesse caso, os nossos “informantes” são as alunas do Colégio Sagrado Coração de Jesus, na temporalidade da década de 1950. Seguindo esse propósito, reportamo-nos a Gonçalves (2004, p. 182) que afirma que essa análise se configura pelo desafio

da história local hoje produzir outra pedagogia da história, em especial, uma historiografia didática que incorpore o local, parte dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica, na sua materialidade historiográfica, como possibilidade de ‘reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância’.

Esse reconhecimento da identidade local nos faz pensar em Lawn (2001), quando este afirma que a mesma é “produzida” através de um discurso que explica e constrói o sistema. Dessa forma, reportamos a Dubar (2005), que chama a atenção para a dualidade entre identidade para o outro e para si, como também entre a identidade herdada e a escolar, que serve como campo para todas as estratégias de construção identitária.

A observação a respeito da produção da identidade entrecruzada com o estudo local nos permite perceber a relevância das instituições escolares como *lócus*, tanto de poder, quanto de cultura. Isso reflete o olhar de Gatti Júnior (*apud* WERLE *et. al.*, 2007, p. 148), que afirma haver na escola “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social”.

A opção micro-histórica mostra que as práticas sociais inseridas na cultura local constituem uma forma de comunicação. Desta forma, nos remetemos a Ginzburg (1989, p. 16), para quem a cultura pode ser compreendida como “conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes”. Nesta ótica, conseguimos entrelaçar cada vez mais, o objetivo deste estudo com os aspetos micro, afinal, passamos a compreender a cultura como prática. Práticas que neste estudo, provém das ações realizadas no interior do Colégio Sagrado Coração de Jesus, como também no chão da cidade de Valença, ao utilizar de momentos de festas para mostrar para todo o município as relevâncias das alunas, como também suas peculiaridades.

Nesse olhar, entendemos que a micro-história está entrelaçada com as ações políticas, processos econômicos, vidas coletivas e individuais, que auxiliam na tessitura do discurso social. Dessa forma, a análise micro-histórica nos faz registrar e compreender crenças e valores significativos, que possivelmente seriam imperceptíveis de serem interpretados em outro contexto mais amplo. Assim, a utilização do estudo micro, nesta dissertação, nos faz buscar analisar como as alunas da instituição pesquisada faziam uso de apropriações que as tornavam cada vez mais presentes na cidade. Com isso, remetemo-nos a Chartier (1990, p. 26), que afirma que apropriação é “construir uma história social das interpretações remetidas para suas determinações fundamentais”, o que nos faz valer das ações que envolvem o social com o institucional, ressaltando as relações que envolvem os aspectos daquela cultura local.

Ao eleger o local como circunscrição de análise, como escala própria de observação, não abandonamos as margens (...), as normas, que, regra geral, ultrapassam o espaço local ou circunscrições reduzidas. A escrita da história local costura ambientes intelectuais, ações políticas, processos econômicos que envolvem comunidades regionais, nacionais e globais. Sendo assim, o exercício historiográfico incide na descrição dos mecanismos de apropriação – adaptação, resposta e criação – às normas que ultrapassam as comunidades locais (REZNIK, 2002, p. 03).

Dessa forma, podemos pensar que os signos inscritos nas instituições escolares são constituídos e se constituem em suas interações com o cotidiano da cidade. Tal fato pode ser confirmado com base nas observações de Vicent, Lahire e Thin (2001), para quem,

nas formações sociais em que tudo está ligado ao estado incorporado dos saberes e saber-fazer, dos costumes, tradições, mitos e ritos, isto é, às formas sociais orais, locais, sempre contextualizadas, nada ou muito pouco do que faz o grupo (as “normas”, os “saberes”, etc.) aparece

verdadeiramente como tal para os agentes sociais. Eles próprios os possuem e produzem, mas de tal maneira, segundo um modo tal, que são mais possuídos por eles do que os possuem verdadeiramente (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 20).

Torna-se possível, assim, compreender as ações sociais, numa visão micro, através da análise da cultura local, especificamente na cidade de Valença na década de 1950, onde prevalece o poder da religião perante a cidade, como também a mesma se faz presente na identidade da instituição aqui pesquisada. Nesta ótica, passaremos, a seguir, para a realização do contexto histórico da cidade de Valença.

2.2 FORMAÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE VALENÇA-RJ

De acordo com Iório (1953) o “nascimento” da cidade de Valença teve início em 1789, quando o vice-rei do Brasil, D. Luiz de Vasconcelos e Souza, ordenou que fosse realizada catequese para os habitantes de aldeias indígenas. Por essa razão, coube a Inácio de Souza Werneck, José Rodrigues da Cruz e o padre Manoel Gomes Leal serem os cumpridores desta ordem aos índios Coroados¹⁶, os primeiros habitantes da então região que hoje é conhecida como Valença.

Para que ocorresse a catequização dos índios Coroados, foi necessário construir uma capela para que fosse possível realizar o desejo do vice-rei. Com isso, em 1803 foi, então, realizada a primeira missa na recém construída capela de Nossa Senhora da Glória. A escolha da santa ocorreu em homenagem ao vice-rei descendente da família portuguesa dos Marquêses de Valença, fato este que fez com que a então localidade fosse conhecida como *Aldeia* de Nossa Senhora da Glória de Valença. Porém com o crescimento da região, em 1820, teve início a construção da “capela-mor”, ocorrendo o seu desfecho apenas no início do século XX, e quando passou a ser conhecida pelos valencianos como a “Catedral da Cidade”. Cabe ressaltar que hoje a Catedral de Nossa Senhora da Glória é o grande símbolo da cidade de Valença, pela sua suntuosa beleza e destaque no alto e ao centro da cidade. Outra característica importante é a grandiosa festa que ocorre, em todo mês de

¹⁶ Os índios Coroados viviam na margem superior do rio Paraíba do Sul. São originários do cruzamento dos índios *Coropós* com os *Goitacás de Campos*. Apresentavam características bem peculiares como cortar os cabelos no alto da cabeça e de serem cruéis, por conta disso eram temidos pela população ao redor do rio (IÓRIO, 1953).

Agosto, em comemoração a santa padroeira¹⁷.

Ao olhar a imagem 01, a seguir, faz-se necessário analisá-la como um artefato que na ótica de Mauad (2008), está associado à “questão de agenciamento”, onde a produção das imagens e da vida social importa, pois implicam relações sociais diferenciadas, este fato pode ser comprovado com a presença da Igreja ao alto da cidade e de forma central. Isso demonstra que a vida social valenciana, naquele momento, estava ligada aos aspectos da religiosidade. A beleza e a grandiosidade dessa matriz ao centro, como também a presença do chafariz todo em pedra e, ainda do outro lado a Escola de Primeiras Letras, nos faz analisar a relevância que havia no entrelaçamento da cultura, educação e religião.

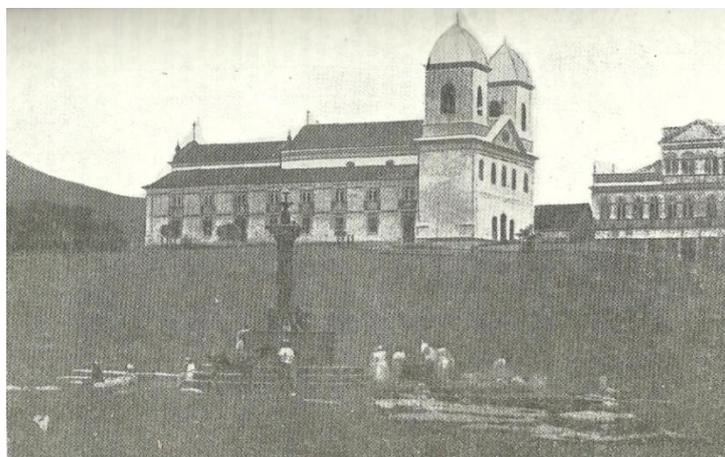


Imagem 01 – Igreja de Nossa Senhora da Glória (1871)
Fonte: Ferreira (1978, p. 129).

Com a presença marcante do catolicismo e devido ao aumento populacional, a então *Aldeia* de Valença, através da Carta Régia de 19 de Agosto de 1807, recebeu o predicado de *Freguesia*. Porém, a importância desta localidade para a região do Vale do Paraíba aumentava cada vez mais, o que fez com que, em 1823, o governo conferisse a ela a categoria de *Vila*, através de um alvará que dizia:

Dom Pedro pela graça de Deus e unanime Acclamação dos Póvos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Imperio do Brasil – Faço saber a vós Ouvidor da Comarca do Rio de Janeiro, que, tenho EU, por Alvará da cópia inclusa de 17 de Outubro de 1823, erigido em Villa a Aldeia de Valença: Hei por bem ordenar-vos que, na conformidade do

¹⁷ Tendo em vista a importância desta festa, indicada, inclusive, por sua permanência no tempo (1836 – dias atuais), buscamos nessa dissertação, através de imagens como também de um vídeo com recortes de filmagens da década de 1950, doado por uma cidadã valenciana, estudar as características desta festividade em relação a sua possível influência na formação das normalistas de Valença.

mesmo Alvará, procedais á criação da referida Villa (FERREIRA, 1978, p. 10).

Ainda nesse período, em que Valença era considerada Vila, foi criada a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em 02 de Julho de 1838. Através de sua criação, foi possível a fundação de um hospital que, até a data atual, é o maior da cidade. Outro aspecto relevante da Irmandade é que, no ano de 1839, ela passou a fazer parte do consistório da Igreja Matriz, aumentando sua presença e responsabilidade nesta localidade. A relevância da irmandade para esse trabalho ultrapassa os aspectos religiosos e, também, de caridade. Foi por conta da sua presença marcante e benfeitorias, que Valença pôde receber a presença da Irmã Madre Teresa Grillo Michel, a fundadora da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, que nos anos de 1950, nosso recorte temporal, era a responsável pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus, nosso objeto de estudo. A madre fundadora esteve nesta localidade para inauguração do novo e atual (meados do século XX) prédio do Hospital da Santa Casa de Misericórdia, o que se comprova através de sua assinatura do livro “tombo” deste local.

Após dezenove anos sendo considerada *vila*, Valença recebe, através do Decreto nº 253, no dia 28 de Novembro de 1842, a nomeação de *Município*. O decreto afirmava ainda que o município compreendia, também, a freguesia de Nossa Senhora da Glória, Santo Antônio do Rio Bonito, Santa Izabel do Rio Preto, Nossa Senhora da Piedade das Ipiabas, Santa Thereza, o arraial de Desengano e o de São Sebastião do Rio Bonito. Cabe ressaltar que, mais tarde, essas localidades iriam formar distritos de Valença e de cidades vizinhas.

Somente em 29 de Setembro de 1857, com a Lei Provincial nº 961, que o então município passou para a categoria de *Cidade*.

A cidade de Valença, a Princesa do Estado do Rio, por Lei Provincial nº 961 de 29 de Setembro de 1857, séde do município, nas fraldas da Serra Velha ou dos Mascate, atravessada pelo córrego das Laranjeiras, assenta n'um terreno ondulado a 560 metros sobre o nível do mar, compõe-se de 26 ruas da largura de 10 metros, quasi todas calçadas de alvenaria e 5 praças, quatro das quaes são occupadas por esplendidos parques, artisticamente ajardinados, com cerca de 8.000 habitantes, illuminada á luz electrica, abastecida de agua potavel e de canalização de esgotos (FERREIRA, 1978, p. 17).

Com a fertilidade de suas terras, Valença apresentava uma herança econômica sólida, pautada nos “barões do café”, visto que as propriedades de barões como de Rio das Flores, de Santa Justa, de Santa Clara, Monte Verde e do Conde de Baependí abateram suas florestas para realizarem o plantio do café e, assim, extrair sua fortuna, ou seja, o “ouro verde”. Cabe ressaltar que, até os anos de 1920, Valença ainda apresentava uma economia que tinha o café como sua base. Segundo levantamento realizado pelo Departamento Nacional do Café, o município apresentava, neste período, “256 propriedades cafeeiras, com cerca de 5.768.555 pés de café” (IÓRIO, 1953, p. 172).

A decadência do café, especificamente em Valença, iniciou-se após a liberação dos escravos, sendo intensa em meados dos anos 1920. Andrade (*apud* IÓRIO, 1953, p. 198) resume o impacto econômico inicial valenciano, por causa do café, da seguinte forma:

Avaliemos, pois, os efeitos que o 13 de Maio de 1888 causou na vida econômica de Valença, precisamente no ano de suas colheitas: o acontecimento da abolição do elemento servil provocou, desde logo, o abandono das fazendas pelos libertos. Alguns, muito poucos, ficaram com os seus senhores. Os senhores, impotentes e desolados, não puderam impedir o despovoamento de suas propriedades. Uma carga enorme de café precisava de braços para colhê-la. Daí, o declínio da lavoura cafeeira no Rio de Janeiro, ainda que os altos preços do café nos primeiros anos do regime republicano, no célebre período de ‘ensilhamento’, especialmente lhe haviam dado uma aparência de alento.

Após a queda do café, a população rural começava a diminuir, pelo fato de que as grandes fazendas não conseguiam produzir suficientemente. Desta forma, a economia valenciana começa a sofrer transformações, cabendo à produção de aguardente, como também à pecuária e à indústria de laticínios, manterem a economia em movimento.

Porém, Valença viveria um novo auge econômico: o da indústria têxtil. No início do século XIX, o valenciano José Siqueira Silva da Fonseca, que apresentava relações comerciais com o coronel Benjamin Ferreira Guimarães, realizou uma parceria, com a intenção de fundar na cidade uma fábrica de tecidos de algodão. Assim, nas primeiras décadas, foi criada a “Companhia Industrial de Valença”, que teve como diretores seus mentores. Com o surgimento da companhia, Valença passava a ter uma nova e promissora era de progresso, fazendo revigorar a economia da cidade. Com o avanço da indústria têxtil na cidade, outras empresas foram criadas, como a “Companhia de Fiação e Tecidos Santa Rosa S/A”, o que marcou plenamente o ressurgimento econômico de Valença. Todo esse

sucesso teve a contribuição do Sr. Vito Pentagna forte comerciante da cidade. Sua família de origem italiana apresenta grande relevância para o município, exemplo já citado, o da sua sobrinha a Sra. Léa Pentagna. A importância desse patriarca foi tão grande para Valença-RJ, que após a sua morte, a rua que situa a fábrica Santa Rosa, como também a Casa Cultural e Filantrópica Léa Pentagna, recebeu seu nome.

Foi Vito Pentagna que montou em sua fazenda “Pau d’Alho” a “usina Hidro Elétrica Vito Pentagna”. Através desse empreendimento foi possível realizar melhoramentos nas indústrias têxteis valencianas. Graças a esse avanço na rede elétrica da cidade, tornou-se possível a criação de novas companhias, sendo elas: “Fábricas Unidas de Tecido”, “Rendas e Bordados S/A”, “Progresso de Valença de Fiação e Tecelagem”. Essas companhias têxteis valencianas, nas décadas de 1930/1950, foram as grandes responsáveis pela movimentação da economia local, cabendo às três principais companhias, ou seja, Ferreira Guimarães (antiga Industrial de Valença), Santa Rosa e Progresso a empregabilidade de grande parte da população, principalmente das que haviam saído da área rural em busca de novas oportunidades na região urbana, após a decadência cafeeira.

Nessa relação de aspectos econômicos valencianos, cabe ressaltar a presença marcante do comércio, visto que, neste período de grandeza do café, e também, por conta da estrada de ferro “União Valenciana”, Valença tornou-se um dos mais relevantes centros comerciais da Província do Rio de Janeiro. Porém, o comércio também sofreu com a queda do café, mas com a chegada da indústria têxtil e também de grandes comerciantes, a economia da cidade voltou a se movimentar. Na década de 1950, nosso recorte temporal, o comércio ajudava na economia da cidade, fato este justificado pela presença, forte, do “comércio atacadista e varejista de Marquês de Valença” que era representado pelas firmas locais.

Após acompanhar o processo de fundação e de urbanização que marcou a história da cidade de Valença, pretendemos, agora, adentrar nos aspectos educacionais da localidade, para podermos considerar a relevância do Colégio Sagrado Coração de Jesus, nosso objeto de estudo.

2.2.1 EDUCAÇÃO VALENCIANA: contexto histórico

Com base no livro-fonte de Ferreira (1978), somos informados que o ensino teve

seu início, quando Valença ainda era uma vila. O comendador José Silveira Vargas, o primeiro presidente da Câmara Municipal, deliberou em 28 de Janeiro de 1829 um programa oficial de primeiras letras. Porém somente no dia 07 de Setembro de 1832, foi inaugurada a primeira escola primária, nesta localidade. Através do Presidente José Silveira Vargas, foi apresentada a seguinte proposta:

Proponho que se faça publico por editaes n'esta Villa e sés Curatos, que no dia 7 de Setembro se faz n'esta Villa a abertura da aula de primeiras letras, regida pelo professor Antonio José Osorio de Pina Leitão, convidando-se Paes de família para que, passado dia 16 do mez corrente, possam comparecer perante o professor, para matricularem seus filhos (FERREIRA, 1978, p. 244).

No mesmo ano foi inaugurado o primeiro colégio particular de Valença, cujo prédio foi construído por fazendeiros locais. Essa mesma instituição apresentava um estatuto, que em seu artigo 2º afirmava:

Neste colégio serão admitidos quantos pensionistas permitir a capacidade do mesmo colégio pagando anualmente a quantia de duzentos mil réis, satisfeitos em quartéis; e tantos jovens pobres quanto for o quociente de rendimento do colégio, pagos os empregados, divididos por cento e sessenta mil réis, em que é orçada a despesa de um colegial, sendo incluídos neste número ao menos três índios, (ou seja, se cada aluno paga duzentos mil réis e a despesa do colégio para um é estimada em cento e sessenta, temos que cada quatro alunos pagantes sobram verba para um gratuito) (IÓRIO, 1953, p. 319).

Essa mesma instituição ganhou mais prestígio, quando o cientista francês Charles Ribeyrolles¹⁸ fez a seguinte afirmação: “O Colégio de Valença, dirigido pelo Dr. Nogueira de Barros, está admiravelmente situado numa elevação que fecha a cidade a leste. É arejado, com vastas salas e belas paisagens. O programa anuncia sérios estudos preparatórios” (IÓRIO, 1953, p. 319). A observação demonstra a preocupação com a saúde dos escolares, expressa na avaliação da localização da escola – em lugar alto e a certa distância do centro urbano – e arejado.

Com os avanços em número populacional, por exemplo, Valença passava a ser cidade e provia-se de alguns colégios particulares, sendo eles: “Colégio São Pedro (1858); Colégio Nossa Senhora da Glória (1864); Colégio Ilustração (1865); Colégio São Pedro e São Paulo (1867); Colégio de Valença (1885); Colégio Valenciano (1885); Colégio da

¹⁸ Charles Ribeyrolles foi um escritor francês, que visitou Valença no ano de 1859 e escreveu o livro *Brasil Pitoresco*.

Infância (1885)” (IÓRIO, 1953, p. 320), mas todos tiveram curta duração.

Outra característica relevante sobre a relação Valença – educação foi que, no ano de 1870, foi cogitada a transferência do Colégio de Dom Pedro II para fora da Corte. Então, o Vereador de Valença Dr. Luiz Alves de Souza Lobo, em sessão no dia 30 de maio propôs:

Sendo Valença o lugar mais próprio por suas condições climatericas e facilidade de transporte, proponho que esta Camara se dirija ao Exmo. Ministro do Imperio e lhe offereça não só o terreno para a edificação do prédio, como todos os meios, de que puder dispor para levar-se a effeito esse projecto (FERREIRA, 1978, p. 267).

No início do século XX, Valença criou seu primeiro Grupo Escolar¹⁹, chamado “Alonso Adjuto”, através do Decreto nº. 591, de 08 de fevereiro. Cabe ressaltar que essa instituição contava, em seu corpo docente, com quatro homens e duas mulheres. Por conta de um incêndio na noite de 29 de Junho de 1901, ocorreu a transferência deste grupo para outro prédio, localizado próximo ao antigo. Porém, não foi esse o motivo da extinção dessa instituição, e sim *um citado* corte realizado pelo governo fluminense, em 1903, que determinou o fechamento de todos os grupos escolares. Isso fez com que a então cidade de Valença fosse privada por dezessete anos do ensino primário oficial. Somente em 1921 foi inaugurado um novo grupo escolar o “Casemiro de Abreu”, no mesmo prédio em que antes funcionava o antigo grupo escolar “Alonso Adjuto”. Durante a abertura, houve a presença do presidente do Estado Raul de Moraes Veiga e seu secretário. Outro aspecto importante é que nessa instituição até 1950, a direção ficou a cargo da professora Sra. Emérita Silva de Souza Gomes e contava com a frequência superior a 400 alunos. Na busca de proporcionar formação para todos, nesse mesmo prédio, também funcionava o grupo escolar “Barão de Miracema”, entre os cursos oferecidos, havia a educação noturna, destinadas a operárias e domésticas.

A imagem 03 – a seguir - nos mostra a fachada do Grupo Escolar Casemiro de Abreu no início da década de 1950. Seguindo o pensamento de Mauad (2008), podemos interpretar pela ótica da “questão de produção”, que permeia a relação entre o sujeito que a olha e aquele que produz. Isso pode ser explicado, pois essa ilustração mostra a relevância

¹⁹ Grupo Escolar aqui entendido como verdadeiros templos do saber que encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 07).

dessa instituição de ensino, entre os anos 20 e 50, na cidade de Valença. Cabe lembrar que esse prédio, como já citado, localiza-se ao lado da Igreja Matriz.



Imagem 03 - Grupo Escolar Casemiro de Abreu
Fonte: Ferreira (1978, p. 85).

Em 1951, a cidade ganhava um novo edifício escolar, que abrigou o grupo escolar “Saldanha Marinho”, que prestava a educação pública para meninos e meninas do município. No período de 1950, tanto o Estado, quanto a Prefeitura Municipal, mantinham várias escolas primárias, com uma especial atenção para a zona rural, onde se considerava ser necessária a intensificação da instrução.

Contudo, o ensino secundário em Valença só teve início no ano de 1908. Por conta da falta regular do número de alunos que pudesse manter esta instituição, este curso teve uma curta duração. No dia 05 de Fevereiro de 1913, a Sociedade Igreja Presbiteriana de Valença inaugurou o curso secundário “Ateneu Valenciano”. Porém, também apresentou curta duração. Até que, em 1924, o prédio foi comprado pelo *coronel* Manoel Joaquim Cardoso e doado para a Mitra Diocesana de Valença, com o objetivo de ali criar um curso ginásial. Assim, em 07 de Julho de 1927, foi criado o “Ginásio Diocesano São José”, que teve como primeiro diretor, D. André Arcoverde. O ginásio era apenas para meninos, e funcionava no sistema de internato e externato. Em 1928 foi realizado seu primeiro exame de admissão. Em 1929, por deliberação estadual de 31 de Março, esse curso ginásial foi equiparado às Escolas Normais do Estado. Cabe ressaltar que durante o período de inspeção preliminar (até a Reforma Francisco Campos, 1931) o ginásio era regido pelos padres Agostinianos Congregados, do Escorial, na Espanha (IORIO, 1953).

Porém, o Bispo D. André Arcoverde via a necessidade de instalar uma educação secundária voltada para as meninas da região. Com isso, em 1928, inaugurou uma Escola de Curso Normal em Valença. Inicialmente, as aulas ocorriam na secretaria do Palácio Episcopal e, depois, até nos aposentos. Com a progressão do Ensino Normal brasileiro, o curso foi transferido para o palacete que pertencera ao Visconde do Rio Preto. Mas o espaço não era suficiente e, com o auxílio de capitalistas locais, como Manoel Ferreira Guimarães e família Pentagna, já citada, foi adquirido o prédio na Praça D. Pedro II, local em que se situa, até os dias atuais. Neste prédio, se instalou definitivamente o Curso Normal Manuel Duarte.

Em 1936, o curso passou a ser ministrado pelas religiosas da Congregação do Sacre Coeur²⁰, expandindo assim para o 4º ano normal e as 1ª e 2ª séries ginasiais. Em 1945, essa instituição foi equiparada ao curso, secundário, do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, através do Decreto nº. 2.135 de 09/02/1945. Em 1947 houve uma mudança administrativa nesta instituição, fazendo com que houvesse sob essa congregação a transferência da direção para as mãos das Religiosas da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, modificando o nome do curso para “Colégio Sagrado Coração de Jesus”, através da Portaria nº. 162 de 28/02/1947.

Esta congregação foi fundada em 08 de Janeiro de 1899 na Itália, por Madre Teresa Grillo Michel e mais oito companheiras. Houve a expansão para África, Índia, Estados Unidos, Argentina, Polônia e Brasil. Em 1925, as religiosas (inclusive Madre Teresa Michel) fizeram suas primeiras aparições em Valença, como afirmado, anteriormente, através da presença da sua fundadora na “Santa Casa de Misericórdia de Valença”. Porém o reconhecimento da congregação ocorreu somente em 1935, pela Santa Sé e em 1942 foi feita a aprovação, definitiva, do nome “Pequenas Irmãs da Divina Providência” (Manuscrito da religiosa I, 2011, p. 02).

²⁰ Esta congregação seguia os moldes de educação francesa, já que sua fundação ocorreu em Béziers, na França, por Padre Antônio Pedro João Gailhac. Chegou ao Brasil, em 1911, espalhando-se por Minas Gerais e Rio de Janeiro (SILVA, 2011, p. 23).

“Envolvam-se os leigos no dinamismo espiritual da Congregação, ajudando-os a viver as dimensões do nosso carisma fundacional” (Manuscrito da Religiosa I, 2011, p. 04).



Imagem 04 – Madre Teresa Grillo Michel

Fonte: Arquivos do CSCJ

A imagem 04 nos mostra a Madre Fundadora da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, que está há 65 anos a frente da direção do Colégio Sagrado Coração de Jesus, nosso objeto de estudo. Com esse olhar, que finalizamos esse breve histórico da cidade de Valença e suas relações econômicas, sociais e educacionais, com a intenção, de adiante analisar e buscar responder nossas indagações sobre as possíveis influências dessas normalistas, na década de 1950, sobre Valença e vice-versa.

2.3 COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS: formação das mulheres da elite valenciana

Na intenção de analisar, de forma indiciária, as práticas curriculares no Colégio Sagrado Coração de Jesus, torna-se possível perceber algumas peculiaridades, como a funcionalidade e a articulação desse currículo com a cultura da cidade, com o projeto pedagógico e também, com a concepção de educação veiculada e transmitida pela instituição de formação de professoras. Observamos uma possível relação entre a congregação religiosa e a intenção na condução dos hábitos, valores e maneiras de pensar que geriam a mentalidade e a conduta das alunas, condições fundamentais para justificar a própria existência e legitimidade da Escola Normal confessional na cidade de Valença. Cabe ressaltar que, no período estudado, a instituição pesquisada funcionava no sistema de internato e semi-internato. As internas eram filhas, em sua maioria, de fazendeiros ou de políticos da região. A escolha por esse sistema ocorria por conta da distância existente entre suas casas e o colégio.



Imagem 05 – Dormitório das alunas internas no CSCJ
Fonte: Arquivos do CSCJ

A imagem 05 mostra, além do dormitório das alunas do CSCJ, uma organização espacial e uma linearidade que determina uma rigidez, que pode ser indício de uma conduta metódica, marcada pela determinação de ordem e respeito às ordens institucionais. Desta forma, entendemos que “a reclusão intervém também no que diz respeito à conduta dos indivíduos. Sanciona num nível infrapenal, maneiras de viver, tipos de discursos, projetos ou intenções políticas” (FOUCAULT, 2002, p.36). Essa afirmação vai ao encontro do depoimento da ex-aluna III:

Eu lembro que na hora que a minha mãe me trouxe para ficar interna na escola normal ela avisou que eu havia trazido a metade do enxoval, porque meus pais não haviam conseguido comprar todo o enxoval. Exemplo: é que se eu tinha que levar cinco pijamas, meu pai mandou três..., meu endredom foi feito pela minha mãe de chitão. Bordou o meu número, que era 38, que era meu número de internato, então toda a minha roupa era marcada por 38. (...) *O acesso aos dormitórios só era permitido na hora de dormir*, onde ficava uma irmã tomando conta da gente, porém no “pé da escada”, ficava a governanta, que tomava conta da gente, e se alguém fizesse alguma coisa de errado durante a semana, ficava sem sair no domingo que era o dia que íamos ao Jardim de Baixo. (grifos nossos)

Nesta ótica, “a moralidade é posta como competência primordial” (GONDRA e LEMOS, 2004, p. 75), afinal, as alunas tinham que ser formadas em parâmetros de conduta e ordem impecáveis. A ideia norteadora se sustentava na concepção de que essas mulheres seriam as principais provedoras de conhecimento e da educação de seus filhos, da família e da sociedade, por meio da atuação no magistério primário. Assim dialogamos com Lopes e Macedo (2002, p. 28), que afirmam “o currículo é assim uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações

de poder e identidades sociais, quanto seu determinante”. Através dessa percepção de currículo é que buscaremos abordar aspectos relevantes na formação das normalistas do CSCJ, na intenção de entrelaçá-las com as questões culturais, econômicas e morais da cidade de Valença na década de 1950.

Assim, reportamo-nos a Louro (2001), na intenção de entender o discurso como também a relação cidade – CSCJ – gênero. A autora afirma que o “discurso hegemônico” segundo o qual, para educação das mulheres era suficiente uma formação moral sólida, visando à constituição de esposas e mães, era necessário. Assim, essa educação feminina institucionalizava uma determinada visão, essencializada pela ideia da natureza, *de ser mulher*. A conveniência de preparar as mulheres para exercer a função educativa junto às crianças fez desse saber/fazer uma transição ideológica e cultural que passava de mãe para filha, de professora para a aluna, e/ou por meios educativos, como, por exemplo, os manuais de civildade.

Com a intencionalidade de formar alunas aptas tanto para o exercício do magistério, como também para formação da boa moça/mulher, o Colégio Sagrado Coração de Jesus apresentava, em seu currículo, aspectos nos quais a identidade da educação feminina destacava, com grande ênfase, a função familiar, especialmente a materna, como papel primordial neste modelo de mulher. Fixava-se este modelo no entrelaçar das funções sociais, ancoradas na ideia de natureza (feminina) e na ciência/sociedade. Refletindo sobre esse contexto percebemos a relevância dessa ação pedagógica, com vistas a educar sob a ótica de melhor “modelar” a educação, pensando a “escola como uma matéria modeladora” (GONDRA e LEMOS, 2004). Observamos, assim, tessituras que propõem a escola como interventora familiar, articulada com o escopo civilizador em curso. Este fato pode ser afirmado, através das fontes, que nos mostram a presença dos familiares em eventos no colégio, como apresentações teatrais, de ginásticas e festas juninas.

Com isso, apresentamos abaixo o currículo do Curso Normal, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, na década de 1950, para que através dele seja possível compreender as identidades sociais ali formadas, na qual servia para manter um *status quo*.

1º ano: Português; Matemática; Química; Geografia da América; Desenho e Artes Aplicadas; História da América; Anatomia e Fisiologia Humana; Música e Canto Orfeônico; Educação Física.

2º ano: Português; Matemática; Geografia do Brasil, especialmente do Estado do Rio de Janeiro; História do Brasil, especialmente do Estado do Rio de Janeiro; Psicologia Educacional e Noções de Estatísticas; Metodologia do Ensino Primário; Desenho e Artes Aplicadas; Higiene e Educação Sanitária; Biologia Educacional; Música e Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos.

3º ano: Português; Psicologia Educacional e Noções de Estatísticas; Metodologia do Ensino Primário; Prática do Ensino; Sociologia Educacional; Desenho e Artes Aplicadas; Higiene e Puericultura; História e Filosofia da Educação; Noções de Agricultura; Biologia Educacional; Música e Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos²¹.

Para analisar a estrutura curricular do CSCJ (1950), através de fotografias e análise de alguns materiais, faz-se necessário entender alguns aspectos que o currículo pode oferecer. Para isso, conversamos com Popkewitz (1994), que afirma

o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social (p. 194).

Dessa forma, entendemos que o currículo incorpora conhecimentos, ações locais, atuações de alunos e professores, além de outros fazeres do meio educacional. Pensando sob essa ótica, bem como nos interrogando sobre as regras e padrões dominantes, torna-se relevante observar os atos e efeitos das disciplinas que, na visão de Chervel (1990, p. 186), são como “modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos”.

Assim, o ambiente escolar aqui estudado compreende espaços que formam professoras, espaços que trazem em sua raiz, aspectos da formação dessa década, inscritos no “chão” do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Refletir sobre essa questão nos faz dialogar com Goodson (1995), na intenção de perceber que os interesses materiais e morais estão presentes nos discursos e nas práticas curriculares. Esse mesmo autor, ao mostrar as “armadilhas” trançadas no currículo, também aponta que o mesmo busca imbricações em níveis macros e micros. Sendo assim, penso em Tyler (*apud* SILVA, 2010, p. 25), que nos aponta “a organização e desenvolvimento do currículo devendo seguir algumas questões básicas”, como: quais objetivos que a escola procura atingir?

²¹ Informações adquiridas através do diploma da ex-aluna I, cedidas em Abril de 2011.

Esse questionamento nos instiga a entender como uma forma de organização dos conhecimentos curriculares e do controle entre o espaço/tempo do sistema escolar (CHERVEL, 1990), compreende e interliga-se com o contexto histórico. Buscando complementar esse pensamento, conversamos com Macedo (2003/2004, p. 26) para quem “o currículo passa a ser, assim, um lugar-tempo em que os sistemas de referência culturais são confrontados com a sua insuficiência pela negociação com o ‘outro’, com a diferença”. Nesta intenção, percebemos como ocorria essa interferência durante a formação docente, concluindo que esse “lugar-tempo” reflete a formação da identidade dessa normalista.

Com base nesse contexto, a análise do referido currículo nos leva a observar a configuração do saber escolar como “um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico” (FORQUIN, 1992, p.44). Outro aspecto importante e que ganha destaque, são as disciplinas que existiam nessa instituição, o que nos permitem pensá-las como opções metodológicas capazes de moldar corpos, ou seja, nelas suas alunas eram submetidas a movimentos controlados de acordo com tempo e espaço, estando intimamente ligada à “disciplina-saber”, com o intuito de promover a normalização da conduta do indivíduo.

(...) o processo ‘civilizador’ visto a partir dos aspectos dos padrões de conduta e de controle de pulsões é a mesma tendência que, se considerada do ponto de vista das relações humanas, aparece como um processo de integração em andamento, um aumento na diferenciação de funções sociais e na interdependência e como a formação de unidades ainda maiores de integração, de cuja evolução e fortuna o indivíduo depende, saiba ele ou não (ELIAS, 1990, p. 83).

Por exemplo, ao analisar a disciplina Educação Física, cabe ressaltar que a escolha por essa disciplina ocorreu por dois motivos, sendo o primeiro, por essa ser a disciplina de minha formação e, o segundo, pelos objetivos dessa instituição. Desta forma, ao realizar essa análise nos anos de 1950, alguns pontos na formação da professora fazem com que a suas aulas apresentem características bem peculiares. No estudo realizado por Silva (2009), a ex-docente de Educação Física descreve que sua formação ocorreu através de um curso oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Afirma também, que este curso ocorria em várias etapas, e a maioria das aulas eram separadas por gênero. A maior parte dos seus professores era composta por militares. Essa formação de caráter militarizado nos

faz compreender por que a professora utilizava de práticas de disciplina e ordem no decorrer de suas aulas.



Imagem 06 – Aula de Educação Física (1950)

Fonte: Arquivos do CSCJ

Concebendo a imagem a partir da ótica de Mauad (2008), que considera significativo o valor atribuído à fotografia – “questão da recepção” - percebemos a iconografia como um indício de um possível processo civilizador (ELIAS, 1990) que se instaura cotidianamente nos corpos das alunas. É possível perceber que a Educação Física, no Colégio Sagrado Coração de Jesus era pautada no “Método Francês”, que foi implementado no Brasil através do Decreto nº 14784, de Abril de 1921 (SOARES, 2004). Essa metodologia estava integrada à Educação Física Militarista, que propunha a Educação Física como um meio de formação do indivíduo. Essa aula nos mostra que o método aplicado tem como principais características o desenvolvimento da capacidade física, com base em conhecimentos anátomo-fisiológicos, incluindo jogos, flexionamentos (exercícios posturais localizados), exercícios educativos (preparatórios para o domínio de determinados movimentos), aplicações (andar, correr, saltar, lançar e receber, transportar, atacar e defender) e esportes coletivos. Visava-se ao desenvolvimento corporal, à manutenção das funções orgânicas e da aptidão física.

Desta forma, ao olhar a imagem 06, foi possível perceber como era a prática das aulas de Educação Física, e assim enxergar o corpo como um lugar de intervenção, podendo ser dominado e mensurável. Assim, os exercícios eram instrumentos desse currículo, em que a educação do corpo estava associada à prática de poder. Com isso, o corpo recebe a conotação de uma espécie de “panóplia corretora” pelo seu porte físico, dos seus movimentos e de repressão de desejos. Nesta ótica, a disciplinarização dos corpos e o

adestramento das condutas morais no CSCJ nos perpassa a ideia de uma maquinaria escolar, já que “as diversas peças da engrenagem disciplinar eram organizadas e articuladas para provocar o máximo de obediência e produtividade no corpo discente, evitando processos demorados e indecisos” (DALABRIDA, 2002, p. 05). Essa forma de disciplina a qualquer tempo pode ser observado no fragmento, a seguir, através do depoimento de uma ex-aluna II.

Nas aulas de Educação Física, não podíamos realizar nenhum tipo de brincadeira, pois a professora era bem rígida, às vezes quando ela estava de costas para gente, brincávamos e ríamos, pois a nossa turma era bem unida e alegre, mas sempre que ela passava o exercício tínhamos que seguir... Éramos colocadas em fila e ela ficava na frente demonstrando o movimento e tínhamos que fazer igual, ao mesmo tempo, senão ela chamava a atenção... (SILVA, 2009, p. 30).

Nessa intenção de observar o currículo do CSCJ, fomos inquietados com uma dúvida, haveria alguma disciplina específica para a moral e bons costumes? Durante essa busca, duas ex-alunas afirmaram a existência da disciplina Moral Cívica, ainda complementou, “não era considerada uma disciplina como as outras. Não havia teste, nota ou reprovação. Sua cobrança era realizada através do bom comportamento e das atitudes observadas durante a vida escolar” (Depoimento ex-aluna III).

O controle do comportamento passa a ser ensinado desde os primeiros anos, formando o que vai ser denominado de uma segunda natureza, formando ‘como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse’. Em meio a essa teia de ações tão complexa, que leva o indivíduo a comportar-se ‘corretamente’ através de um controle consciente, somado a um complexo aparelho de controles socialmente exigidos, relacionam-se os manuais de comportamento que ditavam modelos de desempenhos sociais considerados civis (PILLA, 2003, p. 05).

Assim, pensamos ser interessante realizar uma breve análise sobre essa disciplina, mesmo não estando presente na chamada “grade curricular” era ensinada semanalmente pelas irmãs da “Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência”, que utilizavam o livro “Compêndio de Civilidade” - Livraria Salesiana Editora, São Paulo, 1930 - para educar suas alunas. Este manual tinha o objetivo de formar suas alunas dentro de parâmetros de “boas maneiras”. Ensinava como elas tinham que proceder, por exemplo, nas aulas, na igreja e descrevia seus deveres para com Deus, pais e superiores. O manual afirmava que o ser humano deveria ser educado para conter seu egoísmo natural, a sua

grosseria, para se tornar uma pessoa agradável, de cuja companhia e convivência, todos desejassem partilhar. Na intenção de utilizar este manual em nossa análise, remetemo-nos a Choppin (2004), que afirma o livro didático pode ser analisado através de quatro funções, sendo elas: referencial; instrumental; ideológica e cultural; documental. Nesta ótica percebemos que o manual utilizado pelo CSCJ, nos anos 1950, apresentava uma relação com a função referencial,

também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Com a utilização dessa metodologia, procuramos investigar a hipótese de que a educação aplicada às normalistas do Colégio Sagrado Coração de Jesus, durante a disciplina Moral Cívica, por exemplo, estava entrelaçado aos aspectos sociais, culturais e políticos desenvolvidos a partir do paradigma educacional confessional, teológico, predominante no colégio, o que pode ser observado por meio desse programa curricular, de suas *estratégias* pedagógicas. Estratégias essas observadas através das punições, do enclausurar e da vigilância, caso os padrões do colégio e das virtudes da aluna do CSCJ não fossem cumpridos.

Nessa perspectiva, percebemos que a conduta moral de suas alunas era pautada nos princípios clássicos de civilidade. Neste manual, existe uma página chamada “Negra” (p. 109), que aponta as práticas grosserias que devem ser evitadas a qualquer modo, como exemplo:

1. Meter os dedos no nariz.
2. Assoar-se sem lenço.
3. Sacudir o ouvido, esgravatando com o dedo mindinho o respectivo cerume, para depois limpar no cabelo.
4. Escarrar no assoalho, no pavimento em lugares atijolados ou cimentados, nas paredes!
5. Como direi? Fazer com a garganta e com o nariz simultaneamente em surdo ruído confuso e desagradabilíssimo, como quem quer arrancar dos pulmões qualquer coisa nojenta, som feio e nauseante que lembra um grunhido ou o ranger arrastado dos alcatruzes de uma draga, que sobem carregados de lama...
6. Não saber servir-se asseadamente de uma privada.

7. Recortar carteiras, bancos, árvores, para lá deixar gravadas suas próprias iniciais.
8. Escrever nas portas, nas paredes.

Através desses apontamentos, torna-se possível mostrar como aspectos dos comportamentos diários e até íntimos eram trabalhados para serem extirpados das ações das normalistas do CSCJ. Assim, torna-se cada vez mais forte a ideia de que é pela ordem e pelas boas maneiras que a instituição buscava impor regras de comportamento social. Não eram ensinadas apenas normas de etiqueta, exigidas pela sociabilidade burguesa, mas, sobretudo, valores morais, éticos e de conduta civilizada, diante de outras pessoas.

Outro aspecto relevante são os deveres e procedimentos – exemplificados a seguir, que deveriam ser cumpridos pelas normalistas valencianas. Desta forma, pensamos que esse “processo civilizador”, tão presente no currículo prescrito e praticado nesta instituição, envolve caminhos que inscrevem nos corpos daquelas alunas normas de comportamento para se tornarem uma boa moça.

Deveres para com Deus: ao respeito e amor devidos a Deus, acrescenta o amor e o respeito para com a sua religião e os seus ministros (p. 07).

Deveres para com os Paes: depois de Deus é aos nossos paes que somos mais devedores. Deus não se limita a prometter vida longa e bênçãos nesta terra aos bons filhos, mas até ameaça, que descurem os seus deveres filiaes. Taes deveres podem-se reduzir a dois: *amor e respeito* (p. 08) (grifos nossos).

Deveres para consigo mesmo: regra fundamental para a educação é que nos ensina a ser morigerados e civis também quando estamos sós. Si não fores bem educado para contigo, aos poucos contrairás habitos e modos inconvenientes, que te será difficil abandonar, e muitas vezes te acontecerá commetteres grosserias perante outros, sem disto dar-te conta, mas não sem deshonra e sem vexame. Quantos, até gente de boa sociedade, querem parecer bem educado e no emtanto esquecem este preceito! (p. 17).

Procedimento na Igreja: a Igreja é a casa de Deus e lugar de oração. Por isso nella não debes fazer rumor, conversar ou rir, mas expandir os affectos de teu coração para com Deus (p.18).

Procedimento na aula: Depois da igreja, merece especial respeito a aula. Ahi se forma intelctual e moralmente o homem, adquirindo, a par dos conhecimentos literarios e scientificos, a nobreza de coração e a força de character. Ahi assentam-se as bases da vida futura e da futura condição social; d’ahi depende tua felicidade terrena e quiçá também a eterna (p.21).

As aulas propostas por esse artefato eram instrumentos eficazes para veiculação de prescrições científicas e religiosas, relacionadas ao ideário hegemônico sobre a natureza e a função social da mulher, e, especialmente, da mulher-professora. Segundo este material, cabia às mulheres mostrar obediência, respeito e serem bondosas. Por ser uma instituição de formação de professores, vale ressaltar a necessidade da formação cívica e de uma moral sólida, para que pudesse ocorrer o desenvolvimento do caráter e da disciplina, de forma a regular a conduta das futuras professoras e mães de família. Por isso, o Colégio Sagrado Coração de Jesus apresentava um currículo composto por disciplinas educativas (ideias morais e cívicas) e instrutivas (formar para o magistério).

Ao analisar a escrita deste manual e também ao observar imagens das alunas do CSCJ na década de 1950, percebemos, por exemplo, que os ensinamentos de bom comportamento, como também o uso impecável do uniforme dessas normalistas, mostrava para a sociedade a produção e também, alguns princípios deste curso Normal. Desta forma, olhar o uniforme como um artefato de estética e pureza, ao mesmo tempo, o faz como modelo de uma moça de família, com bons costumes e boa educação. Assim, o uniforme escolar era visto como um instrumento que transmitia respeito, produzindo uma representação da mulher disciplinada.



Imagem 07 – Fotos do cotidiano
Fonte: Arquivos do CSCJ

Nesta ótica, reportamo-nos a Louro (2008, p. 454), que afirma as Escolas Normais estão cheias de moças e que o Curso Normal tornava-se escola para mulheres, onde “seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras”. Seguindo esse pensamento, refletimos sobre a Imagem 07, que, em nosso

olhar e de acordo com a visão de Mauad (2008), pode ser entendida como uma “questão do produto”, que apresenta a sua produção como um sentido social. Observamos no uniforme, possíveis virtudes de uma boa moça, como exemplo, o porte correto do corpo, comportamento das normalistas em relação à professora, desta forma, remetendo à atenção aos controles que essas alunas sofriam e aprendiam durante a sua passagem pela instituição. A relevância do uniforme para essa instituição era tão grande, que o mesmo estava presente em seu currículo oculto, especificamente para as meninas internas, informação essa que se faz presente no depoimento da ex-aluna III, que afirma

(...) eu me recordo que a gente não tinha jeito de passar roupa, então a saia era toda preguiada. A gente levantava o colchão, pegava a saia toda preguiadinha, alisava e colocava embaixo do colchão, pois não podíamos ficar com a roupa amassada (SILVA, 2009, p. 17).

Esse depoimento vai ao encontro de alguns ensinamentos propostos na disciplina de Moral Cívica. Percebemos que a instituição buscava passar para as normalistas os comportamentos apropriados, as maneiras e hábitos adequados. O exemplo são essas aulas - Educação Física e Moral Cívica – brevemente analisadas. O que nos permitiu perceber que as normalistas adquiriam virtudes e, sobretudo, preceitos de como portar-se perante a sociedade. Soma-se a isso o compromisso com a ética e a moral, necessários para ser uma boa professora, já que o ideário predominante era o de preparar as filhas-mulheres para o magistério, mas, sobretudo, para a concretização de um bom casamento. Ideário clássico de formação das mulheres de classes mais favorecidas desta sociedade em que predominavam as regras morais e domésticas, o preparo para o exercício dos “bons costumes”, para a educação dos futuros filhos e para a gestão competente dos espaços privados. Essa afirmação também ocorre na fala da ex-aluna II, ao declarar:

A civilidade nos dava respaldo necessário para vivermos em sociedade, a respeitarmos o direito do outro, a nos posicionarmos em diferentes ocasiões e situações e, a Educação Física, a completava à medida que nos mostrava a importância da disciplina, da ordem, das regras, do equilíbrio necessário até nas competições, a fim de que soubéssemos ganhar e perder (...) a finalidade era a educação como um todo, formação do caráter, formação da postura, boas maneiras, respeito e cordialidade.

Partindo desse pensamento, remetemo-nos a Woodward (2000) na intenção de refletir sobre a identidade da normalista valenciana, onde ser disciplinadas, obedientes, motivadas, responsáveis e socialmente comprometidas são características primordiais nessa formação, que era constituída não apenas pelo seu currículo formal, mas também

oculto, como exemplo o significado de vestir o uniforme dessa instituição. Assim, analisamos esta questão, observando que:

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. *A cultura molda a identidade* ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar; entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade (WOODWARD, 2000, p. 18-19) (grifos nossos).

Nessa ótica, para pensar essa identidade relacionada com a questão do gênero feminino, torna-se necessário conversarmos com Louro (2001, p. 444). A autora afirma que “elas (professoras) deveriam ser pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas”. Essas mulheres/professoras apresentavam marcas visíveis desse processo de escolarização, que, ao serem valorizadas, tornavam-se referência para todos.



Imagem 08 – Fotos do cotidiano
Fonte: Arquivos do CSCJ

Através da imagem 08, percebemos como as alunas se faziam presentes na sala de aula, ou seja, como as mesmas deveriam se comportar, assim como, também, revelou a divisão que ocorria na sala de aula, afinal às carteiras eram enfileiradas, com níveis (degraus na sala) e em duplas. Pelo que vemos, essa fotografia nos permite conhecer um pouco daquele cotidiano, e assim conseguimos perceber o disciplinamento, pelo porte das alunas, como também, pelo uso impecável do uniforme. Desta forma, reportamo-nos a Nóvoa (1991), quando ele afirma que o momento em que passamos pela escola e pelas disciplinas corresponde a um tempo, em que o corpo é manipulado, no qual se molda e se corrige. Com isso, torna-se clara a “civilização dos costumes”, que impõe um domínio

sobre o corpo, onde a interiorização desses conjuntos de regras morais agirá sobre o comportamento individual das alunas.

Compartilhando das ideias de Nóvoa (1991, p. 113) observamos que o “ajustamento de um conjunto de procedimentos e de técnicas para esquadilhar, controlar, medir, corrigir os indivíduos, para os tornarem ao mesmo tempo dóceis e úteis” torna-se característico no currículo dessa instituição.

Ser professora não é característica de qualquer mulher, sendo necessário ter: qualidades físicas (boa saúde, boa audição, expressão de olhar, voz afável, porte correto do corpo, apresentação e vestuário), qualidades intelectuais (capacidade didática, conhecimento da língua, conhecimento da matéria, inteligência, tato psicológico, bom senso, espírito de liderança, clareza de expressão e cultura geral), qualidades morais (espírito religioso, idealismo, amor a criança, bondade e espírito de justiça, boa conduta moral, entusiasmo, companheirismo, alegria, bom humor, auto-domínio e paciência, espírito renovador, cortesia, disciplina e obediência, assiduidade e pontualidade) (FONTOURA, 1959 *apud* INÁCIO e RIBEIRO, 2009, p. 03)

Com análise do currículo do CSCJ, por meio do exemplo das disciplinas de Educação Física e Moral Cívica, foi possível perceber algumas características das aulas realizadas naquela instituição. Ali, o trabalho dos aspectos corporais e morais foram instrumentos eficazes para veiculação de prescrições científicas e religiosas relacionadas ao ideário hegemônico sobre a natureza e a função social da mulher, e, especialmente, da boa moça/professora. Buscaremos entender, a seguir como os aspectos culturais estavam entrelaçados neste currículo para que no capítulo terceiro possamos explorar melhor a relação CSCJ x cidade de Valença (1950).

Para tanto, nos reportamos a Forquin (1992, p. 167). O autor considera que a “cultura escolar possui características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos”. Essa afirmação nos auxilia a pensar o currículo da instituição estudada como um “artefato” que apresentava um duplo escopo, ou seja, um modelo didático pedagógico, que, além da proposta da formação de normalistas – currículo em uso (MOREIRA, 1998), também era acrescido de princípios sociais e religiosos que a região exigia para a formação de uma boa moça – currículo oculto (MOREIRA, 1998).

Ao analisar essas duas disciplinas, observamos algumas características importantes

que nos permitem entender a relação existente entre a instituição educacional, Valença e a funcionalidade do seu diploma, visto também como um dote cultural para um bom casamento, como afirmado pela ex-aluna IV. Dessa forma, entendemos que a produção das normalistas valencianas fazia uma correlação entre currículo, representação e identidade. Assim, o currículo apresenta a característica de uma “forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle” (LOPES e MACEDO Org., 2002, p. 29).

Realizando um olhar micro sobre essa relação, percebemos que o currículo do CSCJ nos anos 1950, possuía possíveis códigos de comportamentos, onde suas alunas deixavam transparecer apenas o que ali havia sido moldado, como a graça e a virtude moral. Desse modo, todos os aparatos utilizados para formar a “boa educação” proveniente de uma futura professora, como também uma boa esposa/mãe, contavam com os preceitos religiosos e morais, especificamente, os da cidade de Valença, que era a “peça-chave” na instrução e formação dessas normalistas.

Com a utilização da micro-história, torna-se possível entrelaçar aspectos do CSCJ e algumas características da cidade de Valença, como a forte presença da religiosidade e das *estratégias* de poder local. Isso nos permite entender como ocorria essa interferência nos corpos dessas normalistas, com relação a esse “lugar-tempo”, que apresentava a intencionalidade de moldar uma formação ideal para a identidade dessa aluna. Essas características de *status* e questões educacionais – civilizadoras – presentes no CSCJ nos instigaram a tentar compreender o currículo aplicado nesta instituição na década de 1950 e assim interpretar como ocorreu a relação entre educação proposta para as normalistas valencianas e a cultura local de Valença. Assim sendo, realizar uma análise das fontes disponíveis, como exemplo, o currículo e algumas práticas curriculares visíveis nas fotografias nos mostrou a combinação existente entre religião, conduta moral e sociedade local. Evidenciando, também, a emergência desse discursos e de práticas de intervenção nos corpos das alunas. Nesse esforço, foi possível observar os efeitos de ordem, da obediência a seus superiores e da interiorização das regras impostas pela sociedade, nas configurações sociais em que estavam inseridas as futuras professoras, esposas e mães.

Para fortalecer a presente interpretação, dialogamos com Forquin (1993, p.125), para quem “a educação deve ter por meta essencial reforçar em cada indivíduo o ser social,

o membro de uma coletividade bem definida no tempo e no espaço, e caracterizada por orientações culturais específicas”. Assim, pensar educação no CSCJ (1950) nos permite analisá-la como civilizadora, pois, como discutido anteriormente, a mesma apresentou características de modelação, expressa nos corpos, por meio de gestos, comportamentos, vestimentas e postura.



Imagem 09 – Coroação de Maria
Fonte: Arquivos do CSCJ

Nesta ótica, utilizamos a imagem 09, como um artefato que vem complementar e exemplificar nossas afirmações. Essa fotografia nos permite analisar a importância cultural da religiosidade, mais especificamente da Virgem Maria, uma característica marcante da formação de professoras neste período, já que as mesmas deveriam ser consideradas Santas – puras, perante a sociedade, para que assim, as famílias locais pudessem conceder a elas a educação de seus filhos. Observamos que ao centro está a imagem da Santa e, em seu contorno, estão as alunas do CSCJ. Consideramos que esta disposição expressa o entrelace, religião – cultura – currículo como um signo forte e relevante para essa sociedade. Entendemos que alguns dos ensinamentos presentes no livro “Compêndio de Civilidade”, utilizado na disciplina Moral e Cívica estão sendo cumpridos pelas alunas, verificamos que o mesmo afirma que elas devem sempre expandir sua devoção e amor a Deus e a Igreja. Nessa ótica, percebemos que a característica daquele meio local tem na Igreja Católica uma instituição central e esta centralidade estava inscrita nesse currículo analisado.

Assim sendo, a análise do currículo e das práticas curriculares explicitou uma possível compreensão da maneira como se desenvolviam as ações na instituição pesquisada, a combinação entre religião, conduta moral e sociedade local. Evidenciou, também, a emergência de discursos e de práticas de intervenção com base em uma

formação cívica e de uma moral sólida, para que pudesse ocorrer o desenvolvimento do caráter e da disciplina, de forma a regular a conduta das futuras professoras e mães de família.

Com isso, neste estudo, buscamos analisar como seus sujeitos – as normalistas do CSCJ - apresentavam uma cultura própria, inscrita em seus corpos, através dos currículos, das culturas escolares e dos aspectos sociais, nas quais se encontravam inseridas. Na intenção de compreender essa cultura, coube a nós compreender o ambiente escolar, para assim tornar possível a análise proposta para o capítulo seguinte. Assim sendo, no terceiro capítulo, buscaremos através das festividades, Desfile Cívico e Festa de Nossa Senhora da Glória, mostrar, com imagens fotográficas, fragmentos do vídeo e de depoimentos as influências das normalistas do CSCJ na cidade de Valença (1950).

CAPÍTULO III – AS NORMALISTAS COMO REPRESENTAÇÃO DA RELIGIOSIDADE E DA CULTURA CÍVICA VALENCIANA

Este capítulo abordará a articulação entre a formação oferecida pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus, as apropriações realizadas pelo grupo de alunas e as festividades locais. Para isso, utilizaremos um filme que mostra imagens da cidade de Valença na década de 1950, incluindo passagens das normalistas do CSCJ, por exemplo, na festa de Nossa Senhora da Glória e nos desfiles cívicos. Pretendemos identificar quais interferências políticas, sociais e religiosas essas alunas sofriam na sua formação docente, assim como, quais as intervenções que elas próprias realizaram na vida social da cidade. Desta forma, cabe iniciar o capítulo observando a relevância das festividades locais e destacando os seus traços cívicos e religiosos presentes nos rituais festivos.

3.1 FESTIVIDADES: religiosidade e ideal cívico

Para compreendermos a participação das normalistas do CSCJ nas festas de Nossa Senhora da Glória e no desfile cívico da cidade de Valença, na década de 1950, faz-se necessário entender os objetivos que uma cerimônia comemorativa representa para uma comunidade. Desta forma, iniciaremos nossa análise respaldada nos escritos de Paul Connerton (*apud* RODRIGUES, 2010, p. 97) que afirma:

Tanto as cerimônias comemorativas como as práticas corporais, contêm, portanto um certo grau de segurança contra o processo de questionamento acumulativo que todas as práticas discursivas acarretam. Esta é a fonte da sua importância e persistência como sistemas mnemóricos. Todos os grupos confiam, por isso, aos automatismos corporais, os valores e as categorias que querem à viva força conservar. Eles saberão como o passado pode ser bem conservado na memória por uma memória habitual sedimentada no corpo.

Com esse fragmento, percebemos que, durante uma festividade, a memória social é apurada, tornando-se peça fundamental para a sua realização. Para que isto aconteça, os aparatos distintivos daquele momento especial são preparados com apuro e repetidos a cada comemoração, configurando um automatismo próprio daquela localidade. Expressam, por meio de sua caracterização, os aspectos centrais da estrutura social local. Cada festividade reforça os lugares sociais dos habitantes da cidade, pela distribuição geográfica dos grupos participantes, bem como pelas vestimentas, gestos e funções desempenhadas nos rituais festivos. Desta forma, a presença da festa correlacionada ao ambiente escolar

promove um efeito de seleção e legitimação da organização social vigente. Nesta ótica, pensar a realização de festas na cidade de Valença na década de 1950 perpassa a concepção de que as mesmas eram utilizadas para difundir e fazer valer as ideias e valores ligados tanto a religiosidade, quanto ao poder político local.

Festa é, portanto, sempre uma produção do cotidiano, uma ação coletiva, que se dá num tempo e lugar definidos e especiais, implicando a concentração de afetos e emoções em torno de um objeto que é celebrado e comemorado e cujo produto principal é a simbolização da unidade dos participantes na esfera de uma determinada identidade. Festa é um ponto de confluência das ações sociais cujo fim é a própria reunião ativa de seus participantes (GUARINELLO, 2001, p. 972).

Essa afirmação nos faz pensar em nossas festas, um artefato que, nesta dissertação passa a ser visto como um meio social/político utilizado pelas irmãs do CSCJ, como um momento não só de fé e civilidade, mas de mostrar para a sociedade a normalista que ali está sendo formada e/ou moldada como exemplo de virtude para aquela localidade. Com isso, entendemos que essa manifestação política era uma forma pública por meio da qual as religiosas apresentavam o seu trabalho educativo e reforçavam os seus laços com a comunidade, na qual os códigos, os gestos e os ordenamentos oficiais se interligavam aos ritos e simbologias que uniam os habitantes da região. Cabe ressaltar que aqui, rito está associado ao pensamento de Durkheim (1989, p. 460), ou seja, “os meios pelos quais o grupo social se reafirma periodicamente”. Desta forma, através das festas determinados grupos sociais estabeleciam uma coerência entre os diferentes membros de uma mesma cultura. Para Maffesoli (2004, p. 152), as festas, constituídas em ritos são um ato

essencialmente tribal (que), constitui o próprio fundamento da memória coletiva, serve de cimento para as representações comuns e lembra, em data fixa, a sua eficácia renovada. A vida cotidiana encarrega-se do resto que, através dos hábitos, dos costumes, dos gestos, do conhecimento incorporado e, como é evidente, da educação institucionalizada, instila em pequenas doses tudo o que é útil para a coesão social.

Assim sendo, nesse estudo, as festas serão analisados em seu caráter simbólico, como ritos ancorados na cultura do grupo que busca celebrá-los, expressando os seus valores mais caros. Desta forma, podemos concluir que as festividades estão, direta ou indiretamente, ligadas ao currículo de uma instituição escolar, tornam-se uma atividade coletiva com a finalidade de mostrar os aspectos cotidianos e de normatização que uma cultura social valoriza.

Para melhor compreender os sentidos das festas realizadas na cidade de Valença, utilizaremos um filme, que nos foi doado por uma cidadã valenciana, no ano de 2008. Esta cidadã não soube informar como que essa filmagem chegou até ela e como foi produzida. Este filme é uma junção de vários fragmentos de filmagens da época de 1950 e 1960. Também, não foi possível descobrir como que a composição dessas filmagens foram feitas e nem quem são os narradores. A duração total é de 1h50min10seg. O mesmo é dividido em nove capítulos, onde os seis primeiros apresentam vários trechos da cidade, no período. Entre as principais cenas, estão os bailes de carnaval, festas em comemoração a Nossa Senhora da Glória, Desfiles Cívicos, Dia do Estudante e eventos esportivos. Nessas etapas, o vídeo é transmitido sem fala original, porém existem dois homens que assistem aos fragmentos, que não são lineares no recorte temporal. Essas pessoas nos ofereceram pistas (GINZBURG, 1989) do período, como também, reconheciam pessoas nas filmagens, como eles próprios. Infelizmente em nenhum momento eles citaram seus nomes e com isso não foi possível reconhecê-los e tentar buscar mais informações sobre o filme ou sobre eles próprios.

Os capítulos 7 e 8 da filmagem mostram a festa de comemoração do centenário da cidade de Valença. Torna-se muito relevante, pois, ao mostrar as imagens, o narrador, dessa vez, do próprio filme, conta a história da cidade, desde sua formação até os dias em que foram realizadas as filmagens, ou seja, 1957. É nesse momento que percebemos que a fala dos homens dos capítulos iniciais estavam coerentes, pois algumas imagens eram muito parecidas, o que comprovavam o aspecto não linear nas imagens anteriores. Esses indícios nos comprovam que as filmagens retratam duas décadas, ou seja, a de 1950 e 1960. Cabe ressaltar que o nosso foco no filme foi a década de 1950, o recorte desta dissertação. O último capítulo da filmagem é uma reportagem do jornal local, chamado “Rio Sul Revista”. Como não está datado, não temos a certeza de quando foi realizada, porém, com a fala da jornalista, percebemos que se trata de uma entrevista que ocorreu na década de 1990. Nessa reportagem, é contada a história de um morador da cidade de Valença, que tinha mais de 400 rolos de fita de 35mm, que contavam a história da cidade no início do século XX. Tentamos encontrar esse personagem, ou pessoas que pudessem estar com esse material, mas, infelizmente, não tivemos sucesso. Após compreender um pouco da nossa fonte primária, buscaremos entender os lugares ocupados pelas normalistas do CSCJ na década de 1950 nas comemorações analisadas a seguir.

3.1.1 Festa de Nossa Senhora da Glória: Valença-RJ, década de 1950.

A festa de Nossa Senhora da Glória foi celebrada pela primeira vez na cidade de Valença, no ano de 1836. A mesma ocorre todos os anos, desde então, no dia 15 de Agosto, data de comemoração da santa e, também, de toda a cidade. A data é feriado municipal, por ser considerado o “Dia do Valenciano” (IÓRIO, 1953, p. 343). A festa municipal se estende por dez dias, iniciando com um novenário no dia 05 de Agosto e vai até dia 15, o dia da santa padroeira “Nossa Senhora da Glória”. Essa festa apresenta uma relevância tão grande para o município, que, em 21 de Julho de 1950, o período da festa foi fixado através de uma Deliberação municipal nº153.

No “Dia da Padroeira”, a cidade é despertada com uma alvorada. Neste dia, a comemoração ocorre através de missas, incluindo procissão e também uma grandiosa fila de fiéis, em busca da imagem, com a intenção de tocá-la, e assim, pedir, como também, agradecer por alguma “graça alcançada”. Para finalizar a festividade, a população assiste a uma belíssima queima de fogos na Praça da Bandeira, localizada à frente da Igreja Matriz (Imagem 01 – capítulo II) e, também, a um leilão promovido pela sociedade local. Com tudo isso, torna-se possível entender esta festividade como

(...) um catolicismo que se caracterizava por elaboradas manifestações externas de fé: missas celebradas por dezenas de padres, acompanhadas de corais e orquestras, em templos cuja abundante decoração era uma *feita* para os olhos, e, sobretudo funerais grandiosos e *procissões cheias de alegorias*, de que participavam centenas de pessoas (REIS, 1991, p. 49). (grifos nossos)

Ao ler esse fragmento, nos ocorre que as características citadas estão muito próximas do que acontece na festa de Nossa Senhora da Glória. No decorrer do filme que conta a história de Valença, percebemos que, nas comemorações, como por exemplo, da Santa Padroeira, como também nas comemorações do aniversário da cidade, a questão do catolicismo era muito presente sendo, fato que, durante essas festividades, os párocos locais, como também, dos bispos eram os atores principais. Desta forma, olhar para essa festa como representação do catolicismo nos faz pensar que a mesma pode e deve ser vista como uma festividade com características tradicionais, visto que, até os dias atuais, suas manifestações são seguidas. Assim, reportamo-nos a Oliveira (1996), que define a tradição como uma construção, que utiliza símbolos para criar uma imagem do passado. Por ser um conceito dinâmico, na medida em que o seu resgate depende da ação no presente, a

tradição é sempre re-elaborada e re-inventada.

Nesta ótica, pensar a tradição da Festa de Nossa Senhora da Glória e sua relação com as normalistas locais torna-se o aspecto central deste tópico. Assim, ao assistir ao filme, percebemos a importância dos fragmentos que ali se faziam presentes para esse estudo, sobretudo para a história da cidade de Valença. Para compreender o filme, entendemos que o mesmo deve ser “abordado não como uma obra de arte, porém como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas” (FERRO, 1976, p. 203).



Imagem 10 – Procissão de Nossa Senhora da Glória
Fonte: Fragmento do Filme - 56'40”

O fragmento acima é apresentado no filme aos 56'40” e retrata a procissão de Nossa Senhora da Glória. Ele nos chamou atenção, pelo fato de mostrar a força do catolicismo na cidade, já que retrata a procissão, que tem a Santa ao centro, sendo carregada por alguns membros valencianos ligados à Igreja. A Santa está rodeada pelos padres e “coroinhas” – meninos da sociedade local, que ajudavam nas missas e representações do catolicismo. Outro fato relevante é que essa é uma passagem da procissão que tem como destino a Igreja Matriz. Esta foto nos faz perceber a trajetória da imagem de Nossa Senhora da Glória pela cidade, dimensionando a distância existente entre as pessoas e a Catedral de Nossa Senhora da Glória, vista ao fundo da imagem.

Partindo da imagem 10 - o primeiro fragmento do filme utilizado nesta dissertação-, percebemos que esse recorte não traz consigo o recurso sonoro. Porém, entendemos a sua importância e com isso, afirmamos que nossa análise terá como base os estudos de FERRO (1976), que propõe analisar as narrativas do filme, como também, seu cenário, através da

compreensão da realidade que esta representa.

É com esse olhar, que buscaremos entrelaçar o currículo do CSCJ com a produção desta instituição para a sociedade valenciana, ou seja, centrando o foco nas normalistas, procurando perceber como essas estavam sendo mostradas e também vistas pela sociedade local. No capítulo II desta dissertação, nós apresentamos o “currículo escrito²²” do CSCJ na década de 1950 e realizamos uma pequena análise de duas disciplinas, que, pelo que nos parece, visam a moldar e preparar suas alunas de acordo com a cultura local. Porém, entendemos que para compreender a relação proposta, não basta apenas analisar o currículo oficial (ou escrito), mas temos que entender, também, o “currículo oculto”, que para Silva (2010, p. 78) “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes”.

Foi com esse olhar, que nós estudamos a relação entre a Festa de Nossa Senhora da Glória e a participação das normalistas valencianas nesse evento. Ao assistirmos ao filme, não restaram dúvidas sobre a relevância da festa para a cidade, como também a relação da mesma com o sistema educacional. Fato este que, em várias passagens, são claras as presenças tanto das alunas do CSCJ, não somente as normalistas, mas também as alunas que pertenciam ao ensino primário, assim como os meninos valencianos, do Ginásio Diocesano São José, destinado somente aos homens, como citado no capítulo II.



Imagem 11 – Alunas do CSCJ na festa de Nossa Senhora da Glória

Fonte: Fragmento do Filme - 55'36”

²² Entendemos *currículo escrito* como um “testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON, 2012, p. 21).

A Imagem 11 é um fragmento do filme ocorrido aos 55'36". Este nos chamou a atenção, por mostrar as alunas do ensino primário, do CSCJ na preparação para a procissão de Nossa Senhora da Glória. Fatos como a colocação das mãos de algumas alunas em forma de oração (símbolo do catolicismo), assim como o regime de vistória praticados pelas irmãs, deixam nítidos o aprendizado que essas alunas recebiam, desde sua formação inicial, por essa instituição educacional, exibido naquela ocasião solene.

Ao refletirmos sobre a análise do fragmento acima, nos ancoramos em Foucault (2002, p. 09), quando este autor afirma que um corpo é “ao mesmo tempo controlado, selecionado, organizado, tendo (...) por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Assim, entendemos que o método de escolarização da instituição estava marcado por uma perspectiva de controle, em que, a qualquer sinal de indisciplina, as normalistas seriam punidas por meio da clausura. Essa afirmação pode ser comprovada através do depoimento de uma ex-aluna (SILVA, 2009, p. 22), que contou: “se alguém fizesse alguma coisa de errado durante a semana, ficava sem sair no domingo que era o dia que íamos ao Jardim de Baixo”. O autor nos leva a pensar as sociedades punitivas em suas diversas estratégias – banimento, resgate, marcagem. Neste aspecto, observamos que o CSCJ nos permite pensar não apenas no enclausurar, mas na multiplicidade de inserções que os corpos das alunas recebiam.

Com esse olhar, reportamo-nos à imagem 12 – a seguir, que nos foi disponibilizada pelo CSCJ e se faz presente em seu acervo. Esta nos faz perceber, de forma mais ampla, a relevância de suas alunas para a festa citada, visto que, ao centro, está a imagem da Santa padroeira e, no seu principal contorno, estão as normalistas do CSCJ, que, além de delimitarem o espaço entre a imagem e a população, desenham um coração ao redor. Sem dúvida, a simbologia do coração estilizado nos remete aos sentimentos de amor, como também, à devoção que as mesmas tinham com a religiosidade local, especificamente com a imagem da Santa de Nossa Senhora da Glória. Não podemos esquecer que essa simbologia também é expressa no nome da instituição, que tem como santo mentor o “Sagrado Coração de Jesus”, imagem representativa do colégio. É interessante assinalar, ainda, o lugar que as normalistas ocupam nesse ritual festivo, desempenhando o papel de protetoras da imagem Santa, bem como de intermediárias na demarcação do espaço sagrado do restante da população.



Imagem 12 – Alunas do CSCJ na festa de Nossa Senhora da Glória
Fonte: Arquivos do CSCJ

Um ponto que nos chama atenção na imagem acima é a forma como as alunas do CSCJ estão trajadas. Essas ex-alunas, quando deparadas com o questionamento de quais foram os pontos mais relevantes da sua formação, responderam de imediato “o uniforme de gala, lindo, com saia impecavelmente pregueada, a blusa de algodão, os seis botões branquinhos, a meia fina, o sapato boneca, as luvas e a boina brancas e a combinação, imprescindível, por baixo”. A relevância desse ponto, tanto nessa dissertação, quanto na fala das ex-alunas, vai ao encontro da ideia de que o currículo da instituição pretendia formar suas alunas com base em disposições constitutivas do caráter de gênero (feminino) acrescido de um recato religioso que conformaria uma identidade de mulheres polidas cultural e moralmente. Desta forma, observamos que o uniforme mostra para a cidade o lugar ao qual tais meninas pertencem, ou seja, ao CSCJ e assim como deveriam se portar e também serem vistas pela população valenciana. A esse respeito, o estudo de Lonza (2006) assinala que

Com o advento das escolas de educação no Brasil e no mundo, houve a necessidade de caracterizar os alunos de cada estabelecimento através de uniformes que os *identificassem com o nome, a tradição, o método e características pedagógicas, o grau de disciplina, o nível de ensino, a postura perante a sociedade e as outras escolas*. Essa medida visava, em primeiro lugar, a segurança extramuros do aluno em questão. O colégio, a partir da matrícula, se tornava responsável por ele. A recíproca também era verdadeira: *o aluno tinha que honrar as cores, o nome, a tradição e o símbolo da escola onde estivesse, mesmo na rua. Em segundo lugar, vinha a disciplina: era condição ‘sine qua non’ que o aluno começasse a se engajar no contexto social através da aceitação de imposições regulamentares, para que se acostumassem desde logo a obedecer às regras de convívio da sociedade*” (LONZA, 2006, p. 21-22) (grifos nossos).

O fragmento acima nos faz perceber muitas das características que, ao observar o currículo do CSCJ, tornam-se presentes, visto que muitos desses ensinamentos estavam inseridos no cotidiano das alunas, como por exemplo, de Educação Moral Cívica, como também, a presença desses pontos no currículo oculto, visto que em muitos dos fragmentos do filme, a exemplo a imagem 11, percebe-se que a supervisão das irmãs é constante no andar das alunas pela cidade, o que faz ocorrer de forma intensa à postura, e assim, obedecer aos regulamentos que os corpos daquelas alunas eram submetidos diariamente.

Nesta ótica, percebemos o quanto as normalistas valencianas na década de 1950 estavam submetidas a múltiplas imposições corporais. Louro (2001, p. 15) afirma que os corpos são construídos de modo “a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos”. Com esse olhar, que nos remetemos a mais um fragmento das alunas do CSCJ na festa citada.



Imagem 13 – Alunas do CSCJ
Fonte: Fragmento do filme 54'53”

A imagem 13 mostra o fragmento do filme aos 54'53”. Nele, as alunas do CSCJ estavam caminhando até a Igreja Matriz, local de início e final da Procissão de Nossa Senhora da Glória. É possível perceber a presença de uma das religiosas da congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência. Fato que nos permite confirmar a nossa percepção de que as alunas, a todo o momento, estão sendo vigiadas e, com isso, seus corpos estão sendo submetidos a normas e comportamentos vistos como corretos perante ao catolicismo e a sociedade local.

Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que

empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2001, p.15).

Partindo da ideia de Louro (2001), como também da análise da imagem 12 e 13, torna-se possível perceber o processo de “fabricação” corporal imposto pela instituição, por meio de múltiplos processos de “educação”: tamanho das roupas, partes do corpo que deveriam ser cobertas pela vestimenta, o porte ao andar, preservar o corpo de determinadas práticas e pensamentos, tendo em vista afastar o pecado. Desta forma, não nos parece difícil perceber que a escola realizava, de modo específico, rituais públicos delimitadores de fronteiras entre os que representam a normalidade – estando dentro dos padrões estabelecidos – e aqueles que ficam na marginalidade. Fato que no decorrer do filme é bem visível, à medida que, em todas as passagens das alunas do CSCJ, elas estão sempre juntas e sendo observadas pelas religiosas, seja no início, no meio ou no final do grupo. Com isso, a presença das normalistas representava uma característica central na cena festiva, reafirmando para o público a posição privilegiada que ocupavam na sociedade valenciana, fosse pela sua posição social, fosse pela vinculação que elas tinham com aquela instituição educativa.

Nessa ótica, ao analisar os depoimentos, como também fotos e currículo, torna-se possível perceber que as religiosas presentes no CSCJ queriam mostrar para a sociedade valenciana as ações realizadas no cotidiano da escola, evidenciando a relação com os padrões morais estipulados pela instituição. Assim, reportamo-nos ao depoimento da ex-aluna IV, que recorda: “as Pequenas Irmãs da Divina Providência, exigentes, controladoras, severas, mas como sempre preocupadas com nossa melhor formação religiosa, social e educacional. Educação que deu certo!”. Com esse depoimento, compreendemos que, apesar de terem seus corpos submetidos a correções severas, as alunas estavam em acordo com a educação que recebiam, pois sabiam que isso ajudaria em seu futuro, garantindo um lugar de destaque na sociedade.

Com a intenção de relacionar a educação que as alunas do CSCJ recebiam com a festa de Nossa Senhora da Glória, percebemos, a todo o momento, a presença da questão da modelagem do corpo. Essa percepção é possível, pois este era um dos objetivos das religiosas, visto que buscavam mostrar para a sociedade características que somente suas alunas apresentavam. Este fato marcante também era de fundamental relevância para essas alunas, que afirmam que apesar das repressões, a educação recebida foi de grande valor.

Com esse olhar, foi possível, durante as entrevistas, questionar as ex-alunas como havia sido sua trajetória após a saída do colégio estudado. Não foi difícil perceber a felicidade, nas ex-alunas entrevistadas, ao responder que foi bem próspera. Para a ex-aluna II, a resposta estava clara, ou seja, “de sucessos!”, o seu complemento, a seguir, aperfeiçoa sua afirmação enfática e também, abrange as colocações, aqui registradas, tendo como base o currículo do CSCJ como também, suas apropriações. A ex-aluna II avaliou sua trajetória como:

Uma trajetória onde houve reconhecimento pela capacidade como profissional competente, segura, honesta, responsável, eficiente, interessada, cumpridora de seus deveres como cidadã e como educadora, disponível sempre, a fim de atender às necessidades da escola, dos alunos, da comunidade. A constatação do êxito do trabalho realizado é sentida nos depoimentos de colegas e ex-alunos (Depoimento da ex-aluna II – Abril de 2012).

Foi através desse depoimento e também da análise da participação das normalistas do CSCJ na festa de Nossa Senhora da Glória, que mobilizavam a sociedade valenciana dos anos de 1950, que entendemos o quanto o currículo da instituição estava em sintonia com as questões locais. Isso demonstra a grande ligação entre a Igreja e as alunas, e consequentemente, a forte relação do colégio com a religião católica, aparentemente dominante na cidade. Esse entrelaçar mostra que o colégio reforçava para a sociedade o disciplinamento, a regulação e o aperfeiçoamento da boa conduta das mulheres, bem como dos bons princípios diante da vida.

Distintas e divergentes representações podem, pois circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grande que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade (LOURO, 2001, p. 16).

Assim, percebemos que, para as alunas, a disposição de representar o colégio na festa, por exemplo, era entendida como a voz corporificada nas ações dessas normalistas, onde o controle externo das condutas assume uma ação de autocontrole e com isto, produz nas alunas a “in-corporação da educação”. Esse dispositivo faz necessário uma co-habitação pacífica entre os diferentes grupos (sociedade, igreja e família), cumprindo as regras impostas, percebe como o corpo é uma confluência de interrelações sociais, marcado por sistemas de parentescos, sistemas políticos, religiosos, dentre outros.

3.1.2 Desfile cívico e sua relação com os valores das normalistas do CSCJ

Buscando pensar a presença do Desfile Cívico no currículo e nas práticas pedagógicas do CSCJ, entendemos ser necessário observar algumas peculiaridades do Dia da Pátria. Este será considerado um dos principais rituais nacionais que o povo brasileiro festeja. Como demonstra Da Matta (1983), esse ritual permite que a população fuja das rotinas do cotidiano, se organizando coletivamente para esta comemoração, de sentido cívico e patriótico, reconhecida como “feriado nacional”. A relevância dessa festa nos faz lembrar o dia em que o Brasil se tornou independente, plasmando o sentido de orgulho nacional pela história política brasileira.

Desta forma, a “Parada Cívica, ou Desfile Cívico” deve ser considerada um rito histórico, pois, afinal esta apresenta uma temporalidade registrada de forma empírica e documental, sendo um marco na história brasileira. Entre as características destas festividades, destacamos que as comemorações ocorrem no período diurno, com espaços demarcados, cabendo aos militares ocuparem o lugar de destaque na avenida. Outro ponto relevante nessa festividade, é que a mesma conta com um palanque, onde estão as autoridades políticas e jurídicas da localidade em que esta se realiza. Por meio dos aspectos específicos dos Desfiles Cívicos, nós conseguimos identificar no filme imagens que demonstram a presença de autoridades da cidade de Valença.



Imagem 14 – Desfile das militares
Fonte: Fragmento do filme 1h 09' 12”



Imagem 15 – Palanque com autoridades locais
Fonte: Fragmento do filme 1h 04' 26”

A imagem 14 mostra militares no desfile cívico na cidade de Valença na década de 1950. Naquele momento, o oficial está fazendo continência e a população ao redor assiste ao desfile. Esse fragmento confirma a fala anterior, de que umas das principais figuras dessa parada cívica são os militares. Outro fato relevante nessa data festiva é a presença de um palanque no local em que se realiza o desfile, neste lugar de destaque ficam autoridades

políticas, jurídicas e grandes nomes da localidade. Na imagem 15, é possível verificar a presença de uma autoridade militar, com sua farda e, no decorrer da filmagem, ele torna-se principal, fato de que todas as corporações o cumprimentam, em local central e muito próximo do brasão do Brasil. Outras figuras que nos chamam atenção nesta imagem, são as mulheres, muito bem vestidas e possivelmente acompanhadas de seus maridos e de algumas crianças, mas em posição secundária.

No dia da Pátria, a organização do ritual cabe aos poderes constituídos, sendo sua legitimação obtida por meio de instrumentos legais, os decretos. Tais ritos são organizados por grupos que controlam os meios de comunicação e de repressão – as Forças Armadas – tendo, assim, não o patrocínio de um grupo social, um clube ou organização voluntária, mas de uma corporação perpétua, representativa do Poder Nacional. (...) A participação do povo é realizada no papel de assistente, e que, junto com os soldados, prestigia o ato de solidariedade e de respeito às autoridades e aos símbolos nacionais (a bandeira e as armas da República), através do sinal paradigmático da continência (DA MATTA, 1983, p. 44).

Após entender a importância da Parada Cívica para o Brasil, vamos novamente utilizar da escala micro para compreender a relevância das normalistas do CSCJ nesta festividade. O vídeo apresenta vários momentos cívicos, e, em todos os fragmentos, a formalidade e a disciplina ganham destaque. Por exemplo, na imagem 16, a seguir, as alunas utilizavam de uma coreografia, que pelas características haviam sido treinadas nas aulas de Educação Física, e que, a nosso ver, era utilizada para sensibilizar a população e autoridades, chamando atenção para sua coerência no porte e comportamento. Esses movimentos são pertencentes aos exercícios calistênicos da Ginástica Francesa, fato que comprova o entrelaçar da cultura brasileira e local, com o currículo do CSCJ, especificamente o de Educação Física.



Imagem 16 – Alunas do CSCJ no Desfile Cívico
Fonte: Fragmento do filme 1h 02' 47"

Outro aspecto relevante nesta imagem são os movimentos e a utilização do espaço e tempo trabalhados com e pelas alunas, sendo de fundamental importância na realização de um deslocamento com graça e precisão, como os explorados nesse exercício. Nessa ótica, pensamos na afirmação de Vigarello (1997, p. 17), ao dizer que o corpo “é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever signos como também seus brasões”. Assim, essa festividade cria um sentido de corporificação, onde os gestos, as vestes e movimentos se constituem em marcos de uma experiência local. Essa data reforça uma clara distinção de poder, com um ritual focalizado em algumas classes sociais e nas simbologias nacionais que devem ser reconhecidas como legítimas. Com isso, as hierarquias sociais são mantidas por meio desta dramatização, manifesta. É com esse olhar, que nós trazemos a imagem 17, na intenção de mostrar a presença superior da religiosa, a nosso ver com a finalidade de conter possíveis impulsos das normalistas, como também a presença das alunas do CSCJ na comissão superior, ou seja, a da bandeira. Esse pelotão tem como destaque uma aluna ao centro, portando a bandeira nacional e, ao seu redor, outras educandas da instituição, com a função de escolta desse símbolo.



Imagem 17 – Alunas do CSCJ no Desfile Cívico
Fonte: Fragmento do filme 1h 08' 10"

Nessa imagem, a presença da religiosa e a diferença entre o uniforme da imagem 16, quando as alunas estão realizando uma apresentação, ganham aspecto de destaque. Ao pensar no uniforme, entendemos que a utilização da vestimenta de gala, explicitada por nós anteriormente, ganha relevância por dois pontos, pois, no decorrer no filme, percebemos que possivelmente, trata-se de anos diferentes, porém ambos da década de 1950, por contar com a presença de traços de época que foram percebidos durante a visualização das

imagens do colégio como também, por meio da filmagem. Outro aspecto a se destacar é o fato das alunas estarem trajando uniforme de gala, pois nesse momento, elas não estão exibindo uma coreografia, mas sim o respeito a essa festividade e ao significado que a mesma representa, reverenciando a bandeira nacional - o maior símbolo deste dia festivo – e convalidando o sentido político do ritual festivo.

Desta forma, a veste torna-se mais uma das características desse portador no papel que ele representa neste ritual, o que transforma o uniforme de gala das alunas do CSCJ, em símbolo de poder na ordem social. Assim, o desfile das normalistas sensibiliza pela sua precisão e beleza - a exemplo da imagem 16, ao assistirmos a uma apresentação tão perfeita, como também, pela aparência impecável do uniforme. Além disso, a presença da religiosa indica que, em qualquer lugar e/ou momento, os corpos de suas alunas sofriam vigilância, travestida de cuidado e empenho para comprovar para a sociedade valenciana a identidade social que as fazia presentes e notadas no cenário urbano.



Imagem 18 – Alunas do CSCJ no Desfile Cívico
Fonte: Arquivos do CSCJ

Outra imagem desse nosso acervo que retrata as várias passagens das alunas do CSCJ nos desfiles cívicos é a imagem 18. Para destacar essa fotografia, utilizaremos o depoimento da ex-aluna II, ao responder sobre os pontos relevantes do seu período escolar, ou seja, “os eventos, dentro e fora do colégio... Os desfiles cívicos, onde o colégio sempre brilhava”. Essa resposta demonstra a importância desse evento para a cidade, como também para suas alunas. Esse momento festivo pode ser de caráter demonstrativo, visto que era um dos poucos momentos que as religiosas tinham para mostrar para a sociedade

as alunas ali formadas. Com essa fala, percebemos o quanto esse “Dia da Pátria” era prazeroso para as alunas.

Essa imagem nos mostra as alunas após o pelotão de gala o que nos faz, novamente, perceber uma diferença no uniforme, ou seja, apesar da vestimenta ser igual, já não há a utilização da “boina branca”. Outro atributo perceptível nesta fotografia é uma das principais características do Dia da Pátria, ou seja, “o ponto central desse cerimonial é a separação nítida dos papéis sociais” (DA MATTA, 1983, p. 51). Essa afirmação torna-se clara, ao percebermos que no desfile estão alunas do CSCJ, como também alunos do Ginásio Diocesano São José, jovens da elite valenciana na década de 1950 e assistindo a esta, a população da cidade.

Analisando a presença das alunas do CSCJ no desfile cívico, passamos a perceber essa ação como cultura escolar que, ao se integrar às festas da cidade, promove o entrelaçamento de várias culturas, como a cultura social, a institucional, a acadêmica, entre outras. Esses entrelaçamentos caracterizam-se por unir valores, normas, regras, ideias e comportamentos sociais. Um aspecto relevante nesse olhar é a cultura institucional, ou escolar, definida como um conjunto de normas, significados e comportamentos que são gerados e que geram a instituição escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2001), tecendo as tradições, os costumes e os rituais que reforçam valores da vida social e moldam as identidades das normalistas. No que tange à cultura acadêmica, deve-se assinalar que esta se expressa no currículo formal. Essa correlação entre o Desfile Cívico e a cultura escolar do CSCJ ocorreu para entender que as características dessa festividade, como também dessa instituição escolar, estão interligadas, visto que ambas fazem parte de uma dada hegemonia²³. Para Willians (1979, p. 114), seus elementos podem realizar “uma formação cultural e social inclusiva que, na verdade, para ser efetiva, tem de ampliar-se e incluir toda essa área de experiência vivida, até mesmo para formá-la e ser formada por ela”.

Nessa ótica, a cultura de uma dada sociedade está na relação entre as articulações culturais, ou seja, “o terreno das práticas, representações, linguagens e costumes concretos

²³ O conceito de hegemonia será interpretado de acordo com Gramsci (1976) e Almeida (2003), ou seja, é uma combinação de liderança (ou direção moral) com dominação. É exercida através do consentimento e da força, da imposição e da concessão, de e entre classes e blocos de classes e frações de classes. Esta pode se dar de forma ativa, como vontade coletiva, ou se manifestar de forma passiva, através de um apoio disperso ao grupo dirigente/dominante.

de qualquer sociedade historicamente constituída” (HALL, 2003, p. 313). Assim, a articulação entre a cultura escolar pertencente ao CSCJ e a cidade de Valença, neste caso, durante a presença das normalistas no Desfile Cívico, faz-se na conexão de três eixos de entendimento: 1) as normas e finalidades que regem a escola; 2) o papel da profissionalização do trabalho do educador; 3) a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares (JULIA, 2001). Finalizamos a análise da presença das alunas do CSCJ na Parada Cívica, com uma imagem que nos chamou muita atenção no decorrer do filme, que indica que, durante os desfiles, as normalistas eram ritmadas por uma Fanfarra formada pelas próprias alunas da instituição.



Imagem 19 – Fanfarra das alunas do CSCJ - Desfile Cívico
Fonte: Fragmento do filme 1h 03' 32”

A imagem 19 torna-se muito curiosa e interessante por mostrar as alunas do CSCJ em sua Fanfarra, cabe ressaltar a presença de uma “baliza”, que apresenta uma terminologia como de soldado, mostrando a sua forte influência militar. As bandas e fanfarras são caracterizadas, principalmente, pelo caráter cívico (VERONESI, 2006). São compostas pelo seu “Corpo Musical” como, também, por uma “Baliza”, com a função de manifestar os movimentos com destreza, graça e técnica, como também, se comunicar e traduzir, por meio de seu corpo (movimentos, gestos e gestualidades), a música tocada pela banda. A relevância das fanfarras nos Desfiles Cívicos iniciou-se durante o Estado Novo (1937-1945), com a intenção de estimular o sentimento patriótico nas escolas e agremiações civis. Desta forma, coube ao maestro Heitor Villa-Lobos o papel de destaque. Essa relação ocorreu, pela sua função de expandir a corrente nacionalista na música brasileira - dos Orfeões (coral amador). Cabe lembrar, conforme assinalamos no capítulo

II, que o currículo do Curso Normal contava com o Canto Orfeônico. Segundo a introdução dos Parâmetros Curriculares da Educação Básica Nacional - PCN de Artes (1998), esse tipo de canto, cujo repertório era baseado em canções que valorizavam a cultura nacional e enalteciam os valores patrióticos, introduziu o ensino obrigatório da música nas escolas. Assim, com a introdução do movimento orfeônico, algumas lacunas foram preenchidas, “pelas Bandas, Fanfarras e agremiações musicais, existentes desde o Império, que passaram a encabeçar os desfiles cívicos, geralmente no dia da Independência do Brasil, 07 de setembro” (LORENZET e TOZZO, 2009, p. 04).

Outro ponto que nos chamou atenção nesta imagem é que as alunas do CSCJ a todo instante deveriam manter as marcações anatômicas de seu corpo encobertas. Porém, as alunas da Fanfarra do CSCJ, ao tocarem um instrumento, como a “caixa de guerra²⁴” necessitavam usar talabartes para fixar o aparelho musical ao corpo. Desta forma, ao prender este artefato no corpo, as curvas anatômicas das alunas ficavam mais visíveis. A nosso ver, entendemos que essa ação configura uma *transgressão permitida*, tendo em vista a importância atribuída às demonstrações públicas de amor à pátria, que fazem com que os preceitos morais e religiosos, tão bem preservados e trabalhados nas alunas do CSCJ, fossem “encobertos” naquela situação. Assim, percebemos que a instituição utiliza das *táticas* para dialogar com as questões culturais e burlar questões de poder, antes conservada. Com esse olhar, percebemos que esse grupo musical, composto pelas normalistas valencianas, aumentava o destaque daquela instituição, tendo como resposta um maior reconhecimento das qualidades de suas alunas, perante a sociedade local. Pois, conforme observa Sacristán,

Ser reconhecido como alguém que é importante para o outros é um vínculo essencial para a integração no espaço social, além de ser uma necessidade básica do sujeito. Trata-se de um laço social cuja transcendência pode ver em diferentes níveis (...) que pode ser produzida nos vários âmbitos de atividade social em que, potencialmente, a participação do indivíduo pode ser motivo para a sua realização (2002, p. 119).

Desta forma, a análise da relação entre o currículo do CSCJ e a participação de suas

²⁴ Entende-se o instrumento *caixa de guerra* como um tambor com uma membrana superior e outra inferior, fixadas e tensionadas em aros metálicos, são os caixas tenores para marcha (VERONESI, 2006).

normalistas nos desfiles do “Dia da Pátria”, nos faz compreender que suas alunas, a todo instante, deveriam mostrar o amor à pátria e o caráter cívico, dessa participação estava inscrito em seus corpos. Assim, reportamo-nos a Kant (1996, p. 27) o qual afirma que “A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e que tenha influência. A essa espécie de cultura pertence o que se chama propriamente civilidade”. Assim sendo, pensar as características da civilidade expressa pelas alunas do CSCJ faz com que concluamos que isso ocorre por conta do entrelaçar do programa curricular em práticas educativas variadas, que se manifestam a partir da atuação de suas alunas, que também são professoras em processo de formação.

3.2 ACONTECIMENTOS NA CIDADE DE VALENÇA-RJ (DÉCADA DE 1950): festividades apresentadas no filme/fonte

A existência deste tópico só foi possível, após a análise do nosso filme/fonte. Ao assistirmos à filmagem, algumas festividades da cidade de Valença na década de 1950 nos chamaram atenção, principalmente aquelas em que havia a presença das normalistas do CSCJ. Eventos como a semana do estudante, que era finalizada com uma missa no campo de futebol do “Valenciano Atlético Clube²⁵” e também, a festa de comemoração pelo Centenário da cidade de Valença, tornam-se pela relação que se estabelece entre a religiosidade, a elite local e as instituições educacionais. Por esse motivo, é que nós optamos em estabelecer um diálogo entre mais essas festividades e o nosso objeto de estudo, o Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Foi pensando na relação acima sugerida, que nós iniciamos essa análise pela festa intitulada “Semana do Estudante”. Na filmagem, a festa é destacada apenas no seu grande dia, ou seja, o Dia do Estudante (11 de Agosto), quando ocorre no campo de Futebol do “Valenciano Atlético Clube” uma grande missa campal, com a presença dos estudantes da cidade. Porém, o que nos chama a atenção é que, a todo instante, a imagem somente mostra a presença e ações das alunas do CSCJ como também, dos meninos do Ginásio Diocesano

²⁵ O Valenciano Atlético Clube foi fundado em 05 de Dezembro de 1937. Está localizado no centro da cidade de Valença-RJ. Tinha um grande time de futebol, tanto que participou do Campeonato Fluminense na década de 40 e 50. O estádio em que ocorreu a missa em homenagem ao dia do estudante recebe o nome de Nelson Fernandes Pentagna (IÓRIO, 1953).

São José. Ambas as instituições são espaços de socialização da elite local. Durante os preparativos da festa, as alunas do CSCJ são apresentadas sentadas na arquibancada e sendo vigiadas pelas religiosas e os meninos estão divididos, ou seja, um grupo está responsável pela arrumação do “altar” montado no centro do campo de futebol e outro grupo está sentando na arquibancada. Durante a realização da missa, as alunas aparecem com os folhetos e realizando movimentos específicos do cristianismo e os meninos estão sendo utilizados como ajudantes do pároco, alguns na figura de “coroinha”. Com esse olhar, percebemos a relação existente naquela cultura, ou seja, de mostrar para aquela sociedade o papel de destaque dos alunos destas instituições e a valorização religiosa vigente a todo instante nesse tripé religião/elite/cultura local. Nessa ótica, apresentamos as imagens 20 e 21 na intenção de demonstrar o espaço ocupado por esses estudantes no seu dia.



Imagem 20 – Alunas do CSCJ – Dia do Estudante
Fonte: Fragmento do filme 1h 19’ 05”



Imagem 21 – Alunos do Ginásio Diocesano
São José – Dia do Estudante
Fonte: Fragmento do filme 1h 17’ 18”

Esses indícios revelam pistas e sinais, nas minúcias das práticas cotidianas, entre a relação cultura local e a religiosidade advinda da instituição investigada. Com esse olhar, observamos a relevância desses alunos para essa sociedade como também, a relação que a sua formação apresenta com a religião católica. Nessa ótica, compreendemos que esses alunos(as) utilizam desses momentos como um processo social de aprendizagem, que acontece com a relação entre o que está sendo ensinado e o aprendido, na relação entre a recepção e produção. Assim, esses estudantes realizam uma ressignificação de seus valores morais e religiosos, tomando como base uma cultura educacional que apresenta seus parâmetros expressos, com base em aspectos políticos, econômicos e sociais.

Com um olhar mais atento para as mulheres que pertenciam à “Escola Normal”, entendemos que a relação que compõe o tripé discutido, pode ser analisada com base nos efeitos que as formas de socialização das famílias da elite valenciana e essa instituição confessional feminina, que aplica o seu currículo formal e também se utiliza do currículo oculto, para produzir trajetórias de sucesso para essas moças. Assim, entendemos que a presença dessas jovens nessa festa é um exemplo concreto da experiência educacional dessas alunas e que, certamente, esses conhecimentos influenciaram as suas trajetórias socioprofissionais. Desta forma, cabe à escola construir o ajustamento entre as características sociais locais e as pretensões das famílias em relação ao *status* que teriam com suas filhas no CSCJ.

Outro aspecto que nos chamou atenção no filme sobre a festividade, foi que após a missa, todos os alunos presentes no campo de futebol se reuniram para realizar um desfile pelo centro da cidade de Valença. As alunas do CSCJ, mais uma vez ganharam papel de destaque. O primeiro ponto de relevância é que cabe a uma normalista carregar a bandeira do Brasil, o segundo é que logo após o pelotão da bandeira que era constituído pela junção de vários alunos de diferentes instituições, estão as alunas da “Escola Normal”, ou seja, o CSCJ é a primeira instituição no decorrer do desfile. A participação desta instituição ocorreu tanto com a sua Fanfarra, quanto com as suas alunas, que ao se perceber a quantidade aparente no filme, é possível constatar que todas as normalistas da instituição naquela data estavam participando da referida cerimônia. Novamente, trazemos um recorte do filme para destacar nossa fala.



Imagem 22 – Alunas do CSCJ - desfile do Dia do Estudante
Fonte: Fragmento do filme 1h 20' 53"

A beleza deste desfile nos chama atenção, não só pelo grande número de pelotões das alunas do CSCJ, mas pela sincronia existente entre elas nas passadas, na beleza de seu uniforme, em seu porte, na presença de uma aluna em destaque mostrando que a instituição estava passando e com isso, apresentando suas características primordiais, como seus valores e princípios aparentes nos seus corpos. Isso nos faz supor que as mulheres, na década de 1950, na cidade de Valença eram vistas como um patrimônio familiar. Com esse olhar, é que finalizamos essa pequena análise da festa do estudante com o depoimento da ex-aluna II, que afirma que sua formação no CSCJ, “foi tão forte, tão rica e tão importante que se perpetua na vida atual, marcando a experiência (...), na responsabilidade e equilíbrio que regem minhas atitudes e comportamentos”.

Tomando com base o filme, tivemos acesso a outro evento festivo que ganhou destaque na década de 1950, especificamente nos anos de 1957. Trata-se da festa em comemoração ao Centenário da cidade de Valença. Essa filmagem foi cinegrafada por H. Medeiros e sua produção foi de Romulo Rios. Conforme podemos ver durante a filmagem, há duas passagens desse evento, mas o ponto curioso é que em ambas aparecem as mesmas imagens, porém, as falas dos narradores são diferentes. No primeiro fragmento, cabe ao narrador contar a relevância da festa e, com isso, ele cita alguns acontecimentos da criação de Valença para enaltecer o evento, como exemplo, “A comemoração realiza o mesmo ato de sua criação, com uma missa, naquela época com o Padre Manoel Gomes Leal e hoje no seu centenário, o celebrante é Dom Jaime de Barros Câmara”.

Essa fala nos mostra que a cidade de Valença tem suas raízes no cristianismo, o que talvez fosse um dos principais motivos da forte presença na religião católica, como também, na vida educacional da cidade. A narração deste fragmento utiliza dos momentos da festa para mostrar sua grandiosidade, contando os efeitos desta data para a cidade, como a criação de um “Obelisco”, a inauguração do serviço de tratamento de água e esgoto, como também, a criação da estátua em homenagem a Getúlio Vargas, no Jardim de Baixo.

A segunda narrativa do mesmo fragmento conta de forma diversificada a história de Valença, desde sua criação até na data que o filme foi realizado. Inicia-se com a seguinte fala: “Valença, sede de um dos municípios mais prósperos do Rio, que conta com aproximadamente 15mil habitantes, comemorou seu primeiro centenário”. Com o decorrer da imagem, aparece uma missa campal à frente da Igreja Matriz de Nossa Senhora da

Glória, o que faz o narrador/locutor dizer “Agosto de 1803: dia que o calendário comemora a ascensão de Nossa Senhora aos Céus”. Neste momento, o narrador começa a contar a história de Valença, explicando a sua construção, a base religiosa, por conta da catequização e por isso, a criação de uma capela, cuja santa padroeira é Nossa Senhora da Glória, celebrada no mês de agosto. No decorrer de sua fala, ele se refere à Estação de Ferro da cidade, que estava para ser extinta e, com isso, inicia mostrando os avanços do município, e assim declara: “Valença hoje é composta por uma faculdade de medicina, de odontologia, direito, filosofia e comércio (...) cinco colégios, sendo um de Curso Normal (...)”. Essa informação nos demonstra a relevância deste curso, como também, da instituição para a cidade.

A filmagem nos oferece informações não antes enxergadas, o que se viabiliza pela junção da narração com suas imagens. Com isso, trazemos, novamente, dois fragmentos desta festividade. O primeiro - imagem 23 - apresenta as alunas do CSCJ na missa campal em comemoração ao centenário da cidade, a imagem 24 tem a intenção de mostrar a relevância das instituições educacionais, visto que neste dia de comemoração foi realizado um desfile das várias escolas da região. Destaque pela presença de instituições de fora da cidade, como por exemplo, o educandário de Paraíba do Sul e também, o desfile com crianças da cidade, que nos conta de forma alegórica a história do município, com representação dos índios Coroados, dos religiosos relevantes na sua formação, como também, a presença dos imigrantes japoneses e italianos. Durante a passagem das instituições educacionais, curiosamente durante a filmagem das alunas do CSCJ, o narrador utiliza-se da seguinte afirmação “a mocidade de Valença soube desfilar com garbo e elegância”, o que enaltece a beleza do desfile de comemoração.



Imagem 23 – Alunas do CSCJ - missa campal em comemoração ao centenário da cidade
Fonte: Fragmento do filme 1h 28’ 52”



Imagem 24 – Alunas do CSCJ - desfile em comemoração ao centenário da cidade
Fonte: Fragmento do filme 1h 30’ 54”

A imagem 23 comprova a importância da religião na formação da cidade e neste evento, visto que se percebe que a imagem da Santa padroeira, percorre algumas ruas em um carro cercado por vários párocos mais o bispo. Outro ponto de destaque é o grande número de pessoas nesta festividade, constando a relevância deste evento para Valença. Cabe um olhar de evidência para as alunas do CSCJ, que se apresentam com seu uniforme de gala, mostrando o respeito por essa data, como também, pela bela apresentação no desfile – imagem 24. Mais uma vez, se verifica a centralidade das alunas, bem como a vigilância de que é alvo. No decorrer do desfile, elas estão sendo observadas por suas religiosas, do alto da sacada de um prédio, localizado bem no centro do desfile e que é ocupado por várias autoridades locais, talvez esse tenha sido o motivo que fez merecer destaque na filmagem, visto que sua aparição ocorre diversas vezes. Também, é interessante observar que apenas esses alunos – filhos das elites locais e matriculados nessas duas instituições – é que ocupam os espaços de maior atenção nas ruas da cidade, naturalizando material e simbolicamente a superioridade desse grupo frente ao público que os acompanha passiva e atentamente.

Com a intenção de finalizar a análise deste filme, mas sabendo que os olhares não foram esgotados, até pelo fato que este mesmo artefato nos mostra passagens da cidade na década de 1960, citamos outras festividades. As festas pagãs ganham destaque, como a organizada por um grande comerciante da cidade “O Baianinho”, que realizava eventos esportivos como corridas de bicicletas, de motos e lambretas. O clube chamado “dos 500”, um espaço para a elite local e contava com eventos como o baile da independência, desfile de moda e bailes. Torneios de futebol e de cavalo dão destaque ao Clube dos Coroados, um espaço privado que leva o nome dos índios que foram os primeiros habitantes desta localidade. E por fim, o destaque para o carnaval, cujas imagens deixam claras as diferentes formas de comemoração, ou seja, a festividade de rua com a presença da população da cidade e outra que ocorre no Clube dos Coroados, com a presença da elite local e consistia em um baile de fantasias, com realização de concursos.

Após a análise do filme, das imagens e dos depoimentos de ex-alunas, foi possível perceber as inúmeras aparições das normalistas do CSCJ em grandes eventos. Essas imagens e falas servem como pontos de referências para o nosso grande questionamento, ou seja, como a cultura de Valença influenciava no currículo desta instituição e como a formação desta instituição tentava influenciar a cultura local. Esse conjunto de fontes

entrelaçadas aos aportes teóricos nos fez entender que essa relação foi possível e que na maioria dos momentos, ocorria por conta do tripé de valores, religião/elite/cultura local. Assim, a inquietação proposta pôde ser respondida, a nosso ver, e talvez esse entendimento tenha ocorrido pelo fato de enxergarmos que a formação cívica e moral sólida, fez com que o desenvolvimento do caráter e da disciplina ocorresse de forma a regular a conduta das futuras professoras e mães de família. Com isso, finalizamos com a resposta para o seguinte questionamento, qual foi o ponto marcante na sua trajetória, durante os anos vividos no CSCJ? “A turma concluinte de 1960: amiga, solidária, presente, inteligente, criativa, fiel, excelentes educadoras e profissionais sérias, honestas, dedicadas, responsáveis e competentes” (Ex-aluna II). É assim que elas se percebem, anos depois da conclusão de sua formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Coração de Jesus, comovidas,
Nossas vozes te querem louvar.
Nossas almas, aqui bem unidas,
Homenagem de amor te vêm dar.*

*Ó salve, salve, Coração Santo,
Coração terno, do bom Jesus,
Das almas castas, celeste encanto.
Fonte de vida, de amor e luz (Refrão)*

*Neste colégio, cheio de encanto,
Nós te adoramos, com mais fervor.
E te rendemos, com Coração Santo,
As homenagens do nosso amor.*

*Sempre amar-te na vida queremos,
Com arroubos de santa alegria.
Honra e glória, também te daremos,
Consagrando-te o ser cada dia.*

*Coração de Jesus, santuário,
Dos segredos da vida bendita,
Dos tesouros do Céu, o sacrário,
Oceano de paz infinita.*

*Coração de Jesus, Sol divino,
Que as Almas aquece e conduz.
Cada fibra sagrada é um livro,
De célebre beleza e de luz.*

*Firma aqui, ò Jesus, a morada,
De sublime e mortal salvação.
E transforma esta *Casa Sagrada*,
Em sacrário do teu coração
(VIANNA, S/D) (grifos nossos).*

A decisão de colocar como epígrafe o Hino do CSCJ para concluir a análise da formação das normalistas deste educandário e estabelecer as suas interfaces com a vida social na cidade de Valença, na década de 1950, se justifica pela força persuasiva que este apresenta. De fato, as palavras destacadas demonstram quanto as irmãs educadoras investiam na formação religiosa das normalistas, voltadas para a adoração ao Coração de Jesus, feito morada naquele Colégio *cheio de encanto*, habitado por *almas castas*.

Esta seria, a nosso ver, a principal preocupação da Congregação: formar normalistas devotadas aos valores católicos, de moral incontornável, de *alma e coração* castos, mas, ao mesmo tempo, conscientes do papel que deveriam desempenhar na sociedade valenciana da época. O interesse em perceber em que medida os anseios religiosos das irmãs se coadunavam com a intenção de combinar a formação tradicional oferecida no colégio ao processo de urbanização e modernização da região que, aos poucos, se configurou como o município de Valença, nos levou a ler os livros de memorialistas da cidade.

Para tanto, nós empreendemos a leitura dos livros assinados por Iorio (1953) e Ferreira (1978). Nesses livros/fonte, fica muito clara a perspectiva de forjar uma história da cidade calcada no progresso e no desenvolvimento, ou seja, eles vão compondo, suas descrições cheias de datas e fatos considerados marcos relevantes da história da cidade de Valença, tais como: a construção da primeira escola, o primeiro carro da cidade, os políticos, as obras realizadas pelo poder público (instalação da luz elétrica, calçamento das ruas) e as famílias que compunham o poder local.

Ao final do capítulo II, nós conseguimos identificar o entrelaçamento realizado entre as perspectivas de organização da vida social da cidade operada, por um lado, pelas autoridades político-administrativas de que tratam os livros e, por outro, pelas irmãs do CSCJ na formação das normalistas. A esse respeito, a simbologia religiosa presente no Hino nos leva a perceber as bases sobre as quais o currículo da formação de professoras desta instituição foi construído. Em primeiro lugar, cabe destacar as duas disciplinas centrais, por nós analisadas neste e em estudos anteriores (SILVA, 2009; 2011). Tratam-se das disciplinas Moral Cívica e Educação Física, sobre as quais discorreremos mais adiante. Para nós, os conhecimentos ligados à história das disciplinas escolares visava entender a seleção cultural realizada pela escola, identificando as prioridades, os jogos de poder e o caráter utilitário pertencente no currículo formal e/ou oculto. Com esse olhar, percebemos que as disciplinas escolares não são uniformes e nem são compostas por tradições ou subculturas, ou seja, não sendo vistas como entidades monolíticas. Isso ocorre, por que as questões em torno da história da educação nos permitem pensar nas finalidades que a congregação impõe à escola e aos professores, na intenção de formar professoras dotadas de princípios morais, éticos e civilizatórios.

Foram estes os princípios que presidiram a própria formação da cidade, conforme se pode depreender, também, da narrativa dos memorialistas sobre a formação de Valença. Assim, pudemos compreender como a cultura local – permeada pelos princípios religiosos e pelos sentimentos de urbanidade e civilidade - influenciou a formação das normalistas do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença-RJ) e, em contrapartida, como a formação das normalistas influenciou a cultura local, durante a década de 1950.

Não é demais lembrar que a formação oferecida no Curso Normal desta instituição era dedicada às mulheres da elite da região Sul-Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, em especial das cidades que compõem o Vale do Café, como Valença, Barra do Piraí, Piraí, Vassouras, Rio das Flores e Paty do Alferes. Portanto, é legítimo concluir que a ação evangelizadora, por um lado, e universalizadora, por outro, exercida pelas irmãs do CSCJ na formação das futuras esposas, mães, professoras -- ou, simplesmente, de mulheres dotadas de conhecimento e fé -- teve reconhecida importância na conformação da vida social, moral e religiosa da cidade de Valença, sendo, também, por esta influenciada.

Para perceber os traços característicos da formação de professores, bem como da própria comunidade local, nós avaliamos que seria importante conhecer o histórico da formação de professores no Brasil, tendo em vista que a cidade de Valença, (o que inclui o CSCJ) deveria obedecer à legislação nacional, assim como constituía parte da República Federativa do Brasil. Com isso, consideramos ter sido relevante destacar que a história da formação de professores no Brasil, observada a partir do século XIX e o ensino normal no século XX apresentavam o objetivo de formar professores para atuarem no ensino primário. Em Valença, cidade focalizada em nosso estudo, a formação escolarizada de professores já estava presente desde 1928, porém ganhou destaque no final da década de 1940, quando a “Escola Normal” foi equiparada ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Na década seguinte, recorte privilegiado neste estudo, a instituição destinava-se somente às mulheres, funcionando nos sistemas de internato e semi-internato. No período de 1950, as alunas que ingressaram na Escola Normal, em regra, apresentavam alto *status* social e econômico. A instituição visava formar as meninas/professoras, preparando-as para o casamento, para a vida social, religiosa, para a prática dos “bons costumes” e para a educação dos futuros filhos.

Nesta instituição administrada pelas religiosas da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, foi possível constatar o entrelaçar da postura religiosa com os objetivos e finalidades da formação docente proposta para o Curso Normal. Isso nos fez perceber a predominância dos valores do catolicismo, além da formação corporal. No caso específico das aulas de Educação Física e Moral Cívica, estas eram representadas como dispositivos normatizadores, com a finalidade de produzir, nas alunas, comportamentos considerados adequados à sociedade valenciana, destacando-se o autocontrole, a convicção moral e o conhecimento seguro das funções próprias das mulheres, professoras e católicas.

Ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa, foi possível vislumbrar algumas pistas que nos permitiram responder às seguintes questões: quais eram os traços da identidade feminina e docente formada no Colégio Sagrado Coração de Jesus? Quais eram as influências dos aspectos locais da cidade de Valença, em relação à política, religião e a questão da formação das elites, em particular das mulheres? Quais eram as relações entre o currículo do Colégio Sagrado Coração de Jesus, a constituição de traços identitários das normalistas e as festividades locais, em particular a festa de Nossa Senhora da Glória e o desfile cívico? Conforme já anunciamos, a análise foi desenvolvida com base nos depoimentos orais das ex-alunas e nos documentos institucionais, em particular no material iconográfico (escritos das religiosas, fotografias, diplomas, livros-fonte e filmagens), que nos forneceram pistas para o conhecimento histórico das questões indicadas, situando-as no tempo/espço estudado.

Para entender como as práticas educativas das normalistas do CSCJ influenciavam na cultura da cidade de Valença na década de 1950, nós utilizamos um vídeo, que continha cenas das festividades da cidade nos anos de 1950 e 1960. Optamos por analisar, mais detidamente duas grandes festividades locais. As escolhas foram pelas festas de Nossa Senhora da Glória e pelos Desfiles Cívicos, que nos trouxeram informações que respondiam as nossas indagações.

Por meio da análise destas festas, nós percebemos que a presença das normalistas ganhava papel de destaque, como se elas fossem às *atrizes principais* de cada evento festivo. A relevância foi constatada, ao observarmos as imagens/fragmentos, sendo, também, confirmadas pelas falas dos diferentes narradores. Para esta análise, nós destacamos alguns dos fragmentos deste filme, de forma a mostrar para o leitor desse

estudo, a representação da normalista do CSCJ na cidade de Valença no recorte temporal estudado. Foi igualmente importante analisar o dia do estudante e o centenário da cidade.

Observando a presença das normalistas nestas festas, foi possível perceber como as aulas de Educação Física atuaram para o alcance de um corpo estereotipado, um corpo rígido, linear, homogêneo e feminino. Esses princípios eram trabalhados nos corpos de suas alunas, através da aplicação da Ginástica Francesa. Entendemos, também, que possivelmente a utilização deste método ocorreu, porque a formação da professora do CSCJ se deu por militares e eles seguiam esse princípio de exercício. O cotidiano dessas aulas era vivido com prescrições científicas e religiosas, buscando assegurar os valores da pureza, da bondade de espírito, da perfeição de caráter e da saúde e articuladas a um sistema de regras e coerções.

Assim, foi possível compreender que as práticas educacionais moldavam padrões e uma conduta feminina segundo a qual qualquer atitude que não fosse condizente com as ensinadas, era condenada pela sociedade e pela religião. Tais conclusões puderam ser formuladas após o cruzamento do material iconográfico, contendo representações sobre as práticas das aulas de Educação Física, com os depoimentos orais de membros do corpo discente e docente, atuantes na escola, no referido recorte temporal.

Com esse olhar para o currículo do CSCJ, percebemos que as aulas de Moral Cívica iam além do trabalho com o corpo, funcionando como instrumentos eficazes para veiculação de prescrições científicas e religiosas relacionadas ao ideário hegemônico sobre a natureza e a função social da mulher, e, especialmente, da mulher-professora, tal como contava no livro *Compêndio de Civilidade*. Dessa forma, a análise do currículo e das práticas pedagógicas relacionadas às disciplinas de Educação Física e Moral Cívica nos mostrou como se deu, na instituição, a combinação entre religião, conduta moral e sociedade. Nesse olhar, nós podemos considerar que houve a inserção de um processo civilizador no CSCJ, visto como uma arma da luta desse grupo social e compondo um sentimento de pertencimento a um lugar de comando na hierarquia social.

Nessa ótica, o estudo mostrou que através da composição de seu currículo, os códigos de civilidade em seu cotidiano, como também os critérios controladores de condutas como a sexualidade, comportamentos, vestimenta, dentre outros, faziam parte dos

preceitos de formação religiosa, respaldada nos paradigmas civilizatórios que buscavam uma completa formação da imagem feminina – “boa moça” – sendo esta uma peça principal na composição de seu processo educacional. Ao analisar, de forma indiciária, as práticas curriculares no CSCJ, tornou-se possível perceber algumas peculiaridades, como a funcionalidade e a articulação desse currículo com a cultura da cidade, com o projeto pedagógico e também, na concepção de educação veiculada e transmitida pela instituição de formação de professoras. Com isso, observamos que a congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência visava a conduzir a mentalidade e a conduta das alunas, condições fundamentais para justificar a própria existência e legitimidade desta instituição educacional.

O entrelaçar do currículo com as festividades locais e os depoimentos de ex alunas nos possibilitou compreender os aspectos sociais e culturais, realizando uma interface entre o CSC; a religião, a cultura e as hierarquias sociais e até mesmo a política local. Tal entrelaçamento pode ser sintetizado na própria cultura institucional que permeava o cotidiano das alunas e professoras do CSCJ, marcada pela combinação entre religião, conduta moral e posicionamento na sociedade local, evidenciados pela emergência de discursos e de práticas de intervenção nos corpos das alunas, provocando efeitos de ordem, de obediência a seus superiores e de interiorização das regras impostas pela sociedade.

A título de conclusão, interpretamos que o tradicionalismo, tanto escolar quanto festivo, presente na cidade de Valença na década de 1950, indicava a predominância do projeto pedagógico, cultural e religioso desta instituição, demonstrando sua influência naquele campo social e cultural. Investigar a história da educação valenciana, especificamente o CSCJ nos fez perceber a relação entre a religião católica e a cidade, tomando como foco, suas manifestações regionais e suas relações de interdependência com a *cultura escolar e a forma moderna de escolarização*.

Foi nesta *Casa Sagrada* que percebemos como suas ex-alunas se declaram gratas por terem feito parte de seu corpo discente e afirmam, “*minha passagem no CSCJ aprimorou, consolidou, enriqueceu e impulsionou minha formação*”, esta que havia sido iniciada por seus pais, complementada no colégio, proporcionando a elas “*uma vida de realizações*” (Depoimentos das ex-alunas II e IV, respectivamente).

Essas falas enaltecem o currículo dessa instituição, na década de 1950, sugerindo novos possíveis caminhos de estudos como, por exemplo, a análise das mudanças ocorridas na instituição a partir dos anos de 1960, momento marcante com a presença dos meninos nesse colégio e período em que a cidade de Valença criou o Instituto de Educação Deputado Luiz Pinto, público, para ambos os sexos. Essas hipóteses nos instigam a continuar a pensar as políticas dessa cidade, em relação ao ensino público e privado, visto que, a partir desta década, a cidade contava com formações de ensino secundário, distintas de acordo com a classe social e o gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jorge. Estado, hegemonia, luta de classes e os dez meses do governo Lula. *In: Crítica Social*, nº 3, dezembro 2003.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ARRUDA, Maria Aparecida. Formação docente em São João Del-Rei no final do século XIX: um estudo a partir do Colégio Normal Nossa Senhora das Dores. *In: VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais*, 2011. Viçosa, MG. **Anais**. Universidade Federal de Viçosa, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

BORGES, Kátia Franciele Corrêa. **Santa, esposa-mãe e professora**: Revista “Flor do Lácio” e educação de mulheres no Colégio Imaculada Conceição de Montes Claros/MG (1943 - 1957). Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento social/PPGDS, 2011.

CASTRO, Michele Guedes. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. *In: VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e trabalho docente*. **Anais**. Rio de Janeiro, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **Textos, impressão, leituras**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 176-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CINTRA, Erica Piovam de Ulhôa. Cursos comerciais em colégio católico feminino: uma aparente contradição? **Educar em Revista**. nº. 33. Curitiba, 2009.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis**: para uma Sociologia do Dilema Brasileiro. 4ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

DALLABRIDA, Norberto. Disciplina e Devoção: o Ginásio Catarinense na Primeira República. *In: II Congresso Brasileiro de História da Educação*. **Anais**. Natal - RN: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, p. 1-10, 2002.

_____. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 93-110, jan./jun. 2004

DALLABRIDA, Norberto; GARCIA, Letícia Cortellazzi. Colégio Coração de Jesus e Ginásio Catarinense: cotejo de culturas escolares generificadas (1935-1945). *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 7*, 2006. Florianópolis, SC. **Anais eletrônicos**. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006. Disponível em: http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/G/Garcia-Dallabrida_07_A.pdf. Acesso em: novembro, 2009.

DUBAR, Claude. *Para uma teoria sociológica da identidade*. *In: _____*. **A socialização**. Porto: Editora Porto, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Formas Elementares da Vida Religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Paulinas, 1989.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*, n 14. p. 19-34, mai/jun/jul/ago., 2000.

FERREIRA, Luiz Damasceno. **História de Valença (1803-1924)**. 2ª ed., Valença, 1978.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade. *In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.)*. **História**: novos objetos. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Sociedade**. nº 5, Porto Alegre, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física. São Paulo: Loyola, 1992.

GINZBURG, CARLO. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIORGIO, Michela. O modelo Católico. *In: DUBY, Georges; PERROT, Michele*. **História das mulheres no Ocidente**: O Século XIX. Trad. COELHO, Maria Helena da Cruz; *et. al.* Porto/Portugal: Edições Afrontamento; São Paulo/Brasil: EBRADIL, v.4 p.199-237, 1991.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs). **Ensino de História: sujeitos saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2004.

GONDRA, José. Olhos na América: uma leitura dos relatórios de Celestin Hippeau. **Educar em Revista**. n 19, Curitiba: Editora da UFPR, p. 161-185, 2002.

GONDRA, José; LEMOS, Daniel. **A necessidade polimorfa da escola e o processo de fabricação da ordem escolar**. Revista Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 1, n. 13-14, p. 69-83, 2004.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. Biblioteca Básica de História da Educação, v. 1, São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, Ivor. História do Currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Festa, Trabalho e Cotidiano. *In*. JANCÓS; KANTOR. **Festa: Cultura e Sociabilidade na América portuguesa**. v.2, São Paulo: Hucitec, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**. O breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INÁCIO, Clarissa Betanho. RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Ser Mulher e Professora Primária nos anos de 1940 a 1950 no Município de Ituiutaba- Minas Gerais em Meio a Modernização do Brasil. *In*: IX Encontro interno & XIII Seminário de Iniciação Científica. **Anais**. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

IÓRIO, Leoni. **Valença de Ontem e Hoje –1789-1952 – Subsídios para a História do Município de Marquês de Valença**. 1ª. Ed., S/l: Companhia Dias Cardoso, 1953.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, nº 2, p. 117-130, Jul/Dez. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques; PIERRE, Nora. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro história. *In*: BURKE, Peter (org). **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992.

LONZA, Furio. **História do uniforme escolar no Brasil**. Brasília/Ministério da Cultura: Rhodia, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Sonia de Castro. Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. **Caderno de Pesquisa**. v.39, n.137, p. 597-619, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200013&script=sci_arttext. Acesso em Janeiro, 2012.

LORENZET, Simone; TOZZO, Astrit Maria Savaris. Bandas Escolares. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. **Anais**. Pontifícia Católica do Paraná, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Mulheres na Sala de Aula. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. *In*: LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 115-144, 2002.

_____. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**. v. 08, n. 01 e 02, p. 13-30, 2003/2004.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do Político**. A tribalização do mundo pós-moderno. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil**. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense - Programa de Pós-Graduação em História. Niterói: UFF, 2001.

_____. Cera a Modelar ou Riqueza a Preservar: A infância nos debates educacionais brasileiros (aos 1920-30). *In*: GONDRA, José. **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 60-79, 2002.

_____. A infância em lições. Um estudo sobre manuais femininos na sociedade do Rio de Janeiro. **Revista Rio de Janeiro**, Niterói, n. 13-14. p. 85-102, maio/dez. 2004.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Os anos dourados e a formação do professor primário no instituto de educação do Rio de Janeiro (1945-1960). **Revista Teias**, v.01, n.01, 2000. Disponível em:

<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=18&path%5B%5D=20>. Acesso: Janeiro, 2012.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e Flagrantes**: ensaios sobre história e fotografias. Niterói: Editora UFF, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). **Revista Contemporânea de Educação**. v.1 n.1, 2006.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o império**: subsídios para a História da Educação no Brasil. v. 01. São Paulo: Nacional, 1936.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, Marisa. Vorrabe (org.). **O currículo nos limiães do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

NARCIZO, Rodrigo Mota “**MINISTRO DE DEUS, PORTADOR DA LUZ**”: Ações e discursos católicos de modelação docente na década de 1930. Dissertação (mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *In*: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, Dezembro, 1993.

NOVAES, Adriano. **A história de Valença**. Valença: Casa Lea Pentagna, 2001. Disponível em http://www.valenca.org/casaleapentagna/2005/03/a_historia_de_v.html. Acesso em: Novembro, 2010.

NÓVOA, António. Formação de Professores. *In*: _____. **Vida de Professores**. Lisboa: Porto, 1991.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n.4, p. 109-137. 2001.

NUNES, Clarice. **Ensino Normal**: formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Selma Felipe de. A Construção da Tradição. **Revista Cultura**. v. 4, n.01, Junho, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de civilidade, modelos de civilização. **História em Revista** – UFPel, 2003. Disponível em http://www.ufpel.edu.br/ich/ndh/downloads/historia_em_revista_09_maria_pilla.pdf. Acesso em: Março, 2012.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, Regulação Social e Poder. *In:* Silva, Tomaz Tadeu da (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *In:* **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 15, p. 13-50, Abril, 1997.

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

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. *In:* _____ (org.). **Jogos de escalas. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REZNIK, Luís. **Qual o lugar da História local?** Rio de Janeiro: Campus, 2002. Disponível em: http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf. Acesso em: abril, 2012.

RIO DE JANEIRO. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827.

_____. Decreto nº 14.784, de 27 Abril de 1921. Regulamento da instrução física no Brasil.

_____. Lei de Segurança Nacional, de 04 de abril de 1935. Definia crimes contra a ordem política e social.

_____. Decreto nº. 3.281, de 20 de Janeiro de 1928. Regulamento do Ensino nas Escolas Normais no Brasil.

_____. Decreto nº. 3.810, de 19 de março de 1932. Modificações na estrutura da Escola Normal no Brasil.

_____. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Organizou o ensino industrial.

_____. Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Instituiu o SENAI.

_____. Decreto-lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942. Organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.

_____. Decreto-lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Reformou o ensino comercial.

_____. Decreto nº. 2.135, de 09 de fevereiro de 1945. Equiparou o Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença-RJ) ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1945.

_____. Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Organizou o ensino primário a nível nacional.

_____. Decreto-lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Organizou o ensino normal.

_____. Decreto-lei nº. 9.613 de 20 de agosto de 1946. Organizou o ensino agrícola.

_____. Decreto-lei nº. 9.760, de 05 de setembro de 1946. Constituição Federal.

_____. Decretos-lei nº. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Criação do SENAC.

_____. Decreto nº 38.460, de 28 de Dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais.

RODRIGUES, Maria Manuela. Festas escolares: as festas da árvore no Barreiro. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 14, n. 31 p. 95-119, Maio/Ago 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

S/A. **Compêndio de Civilidade** – para uso das famílias e dos institutos educativos. Editora Livraria Salesiana, 1930.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicitudes dos dois últimos séculos. In: IV Congresso brasileiro de história da Educação. **Anais**. Universidade Católica de Goiás, 2006.

_____. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, n.40, p.143-155, Janeiro/Abril, 2009.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. 23ª reunião anual - Anped – 24 a 28 de Setembro. **Anais**. Caxambu, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de e SOUTHWELL, Myriam. Formação do Estado Nacional e constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada. In. ASCOLANI, Adrián; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina - ensaios de História Comparada da Educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Professoras primárias na cidade do Rio de Janeiro. Notas sobre a feminização da docência**. **Revista Rio de Janeiro**, Niterói, n. 13-14. p. 29-47, maio/dez. 2004.

SILVA, Christiane Guimarães Pançardes. **Colégio Sagrado Coração de Jesus e o**

processo de educação corporal na década de 1950. Monografia (Graduação) – Curso de Educação Física. Centro Universitário de Volta Redonda, 2009.

_____. **Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença – RJ): um estudo sobre os currículos de Educação Física e Moral Cívica.** Monografia (Especialização) – Pós-Graduação *Lato-Sensu* Profissionais da escola e práticas curriculares. Universidade Federal Fluminense, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Currículo e Identidade Social. *In:* _____ (Org). Alienígenas na sala de aula. **Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física:** raízes européias e Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Carla Zottolo Villanova. **No mundo das normalistas:** as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista (1941-1953). Dissertação (mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. (Org.). **Cinco Estudos em história e historiografia da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação.** Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, mai/jun/ago, nº 14, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** História Oral. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

VALENÇA. Decreto nº 253, de 28 de Novembro de 1842. Nomeação do Município. Valença, RJ: 1842.

_____. Lei Provincial nº 961, de 29 de Setembro de 1857. Nomeação de cidade. Valença, RJ: 1857.

_____. Decreto nº. 591, de 08 de fevereiro de 1900. Criação do primeiro grupo escolar. Colégio Alonso adjunto. Valença, RJ: 1900.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das Disciplinas.** Porto Alegre: PPG Educação/UFRGS, 1996.

VERONESI, Gleiciane Marcelle. **Bandas e fanfarras:** balizas, bailarinas ou ginastas. Monografia (Graduação). UNESP: Departamento de Educação Física Campus – Bauru. 2006.

VIANNA, Irmã Elisabete. **Hino do Colégio Sagrado Coração de Jesus.** Valença-RJ. S/D.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. *In: VIII Congresso Nacional de Educação. Anais*. Pontifícia Universidade Católica – Paraná, 2008.

VIGARELLO, Georges. Panóplias corretoras. *In: Sant'anna, Denise. Políticas do Corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

VILLELA, Heloisa. **Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2002.

_____. Do “saber fazer” à profissionalização docente na escola normal da Província do Rio de Janeiro. **Revista Rio de Janeiro**, Niterói, n. 13-14, p. 49-67, maio/dez., 2004.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, jun., p. 7-48, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *et. al.* Espaço Escolar e História das Instituições Escolares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 22, p. 147-163, set/dez., 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório. Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)**. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, PUC-Rio, 1999.

_____. Visões sobre a Escola Elementar Brasileira na década de 1950. **Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 48- 56, set./fev. 2002/2003.

_____. História da Educação e História Local. *In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo et.al. (Orgs). História da Educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói, Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2009.