

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Calil de Siqueira Gomes

MULHERES PLURAIS: A EDUCAÇÃO FEMININA À LUZ DA
MISSÃO EDUCATIVA DA IGREJA CATÓLICA

Sorocaba/SP
2015

Calil de Siqueira Gomes

**MULHERES PLURAIS: A EDUCAÇÃO FEMININA À LUZ DA
MISSÃO EDUCATIVA DA IGREJA CATÓLICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, na linha de pesquisa em “História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares”, como exigência para a Defesa do Doutorado em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Jane Soares de Almeida

**Sorocaba/SP
2015**

Ficha Catalográfica

Gomes, Calil de Siqueira

G613m Mulheres plurais: a educação feminina à luz da missão educativa da Igreja Católica / Calil de Siqueira Gomes. -- 2015.

137 f.: il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jane Soares de Almeida

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2015.


1. Educação feminina. 2. Mulheres – Condições sociais. 3. Mulheres - História. 4. Igreja católica - Educação. I. Almeida. Jane Soares de, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Calil de Siqueira Gomes

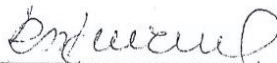
**MULHERES PLURAIS: A EDUCAÇÃO FEMININA À LUZ DA
MISSÃO EDUCATIVA DA IGREJA CATÓLICA**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do
grau de Doutor no programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Sorocaba

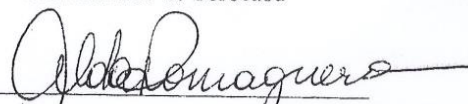
Aprovado em: 26/08/2015.



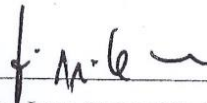
Dra. Jane Soares de Almeida
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade de Sorocaba



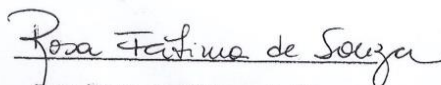
Dra. Vania Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba



Dra. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba



Dr. Ivan Aparecido Manoel
Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho - Unesp



Dra. Rosa de Fátima de Souza
Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho - Unesp

Dedicatória

Especialmente a Deus, por ter-me oferecido essa tão rica oportunidade de aprofundar os estudos, sei que sem a sua ajuda, tudo ficaria mais difícil.

Aos meus pais Calil e Ermazina, pessoas simples que vivem a educação do campo e da roça.

Às mulheres plurais significativas que viveram suas experiências nos mais variados contextos: Joana Siqueira e Maria Gomes (minhas avós), Ana Maria Dias Batista (amiga de longas datas), Valdicléia de Siqueira Gomes (Téia - minha querida irmã) - *in memoriam*.

Às mulheres plurais que me ajudaram ao longo de minha história – Angélica (catequista), Maria do Carmo (alfabetizadora), Maria Georgina (professora de Matemática), Zuleide Leite, Ester Neves, Graça Pessini, Silvia Corrêa (nos tempos de faculdade), Jane Soares de Almeida, Maria Lúcia de Amorim Soares (*in memoriam*), Vania Regina Boschetti, Olgária Chain Féres Matos (na pós-graduação).

Aos meus familiares, irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, primos e primas cada um de seu modo lutando pela dignidade humana – além dos tempos!

Aos amigos que acreditaram que seria possível sonhar, em destaque a Professora Adriana Tristão, amiga e ilustre diretora da Escola Estadual Professora Francelina Franco, bem como a todo o corpo docente. – eterna gratidão ímpar a todos vocês.

À mulher singular-plural Maria Eduarda, gratidão paradigma de novos tempos!

Agradecimentos

Agradecer é um ato de profunda responsabilidade. Nesses quatro anos de jornada acadêmica, muitas pessoas foram perpassando nesse cenário de pesquisa.

Agradecimento especial a Paróquia de Buri, por ter sido essencial nas despesas básicas do Doutorado, senão ficaria praticamente impossível fazê-lo. E assim, agradeço ao Pe. Fernando Batista de Campos que de maneira indireta muito contribuiu, pois eu tive tempo suficiente para me dedicar às pesquisas. À minha secretária Jordana, por ser eficiente e eficaz, e sempre me auxiliando.

Agradecimento aos professores que com enorme contribuição e experiência acadêmica me ajudaram durante o tempo letivo: Prof. Dr. Wilson Sandano, Prof. Dr. Marcos Reigota, Prof.^a Dr.^a. Vania Regina Boschetti, Prof.^a Dr.^a. Maria Lúcia de Amorim Soares (*in memoriam*), Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen, Prof. Dr. Waldemar Marques e Prof.^a Dr.^a. Jane Soares de Almeida (orientadora).

Agradecimento imensurável ao Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen pela grata contribuição no exame de qualificação com um olhar filosófico e crítico, em que possibilitou perceber algumas lacunas existenciais na pesquisa.

Agradecimento ao Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel pela valiosa contribuição no exame de defesa, alargando o conceito de oligarquia para se compreender o motivo dos coronéis da época encaminharem suas filhas aos colégios religiosos.

Agradecimento à Prof.^a Dr.^a. Vania Regina Boschetti pela contribuição tão fecunda no exame de qualificação e na defesa no que se refere à educação feminina religiosa de Sorocaba através do Colégio Santa Escolástica.

Agradecimento à Prof.^a Dr.^a. Rosa de Fátima Souza que contribuiu durante a defesa com a reflexão da missão educativa da Igreja Católica como “portadora” de cultura.

Agradecimento à Prof.^a Dr.^a. Alda Regina Tognini Romaguera que valiosamente contribuiu na defesa sobre a esfera da emancipação das mulheres pela educação.

Agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Jane Soares de Almeida pela consistente orientação e pela aprendizagem tão humana nesses mais de quatro anos juntos, onde ela acreditou em mim e viu que seria possível a produção desse texto. Meu eterno obrigado pelos diálogos compartilhados. Minha gratidão pelos sentimentos vivenciados...

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O mito da criação	47
Figura 2: A punição de Adão e Eva	51
Figura 3: Ícone de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	53
Figura 4: Fachada do Colégio Santa Escolástica	107
Figura 5: Alunas do Colégio Santa Escolástica em 1909	110
Figura 6: Momento de Formatura	119

RESUMO

Mulheres Plurais: a educação feminina à luz da missão educativa da Igreja Católica é uma tese construída na linha de pesquisa *História e historiografia: políticas e práticas escolares*, perpassando pelo fio condutor a *História das Mulheres*, como fruto de análise de discursos tradicionais que reforçavam a figura de submissão das mulheres no cenário de educação religiosa do *Catolicismo Ultramontano*. Nesse caso, a visibilidade feminina e a sua busca de mobilidade nos espaços de poder dentro da história, perpassou pelo crivo da educação, bem como pelo processo de civilização e emancipação, que outrora fazia da condição feminina uma situação de dominação e submissão masculina, que analiticamente nas visões bíblicas e históricas são reforçadas pela ideologia da fragilidade feminina. O recorte temporal da pesquisa compreendeu fins do século XIX e início do século XX (1859 até 1963), mediante uma revisão bibliográfica sobre a educação feminina, a história das mulheres e o papel da Igreja Católica justificando alguns fragmentos que continham uma educação moral e rígida. E, ao mesmo tempo a Igreja Católica que por vocação natural de ensinar, abriu campos e espaços para que a educação feminina confessional tivesse o seu devido lugar, não substituindo a educação laica do cenário político tradicional e conservador, que à época mantinha poucos interesses em emancipação feminina, atrelando a condição feminina submissa ao domínio masculino. Contudo, no final do século XIX, aconteceu a crise modernista (valores, princípios morais, éticos e políticos), e reforçou o ideal da educação feminina em colégios religiosos, pois fazia parte das estratégias *ultramontanas* em querer *recristianizar* toda a sociedade, na formação de mães e esposas aptas para o desenvolvimento da nação brasileira, como exemplificou o Colégio Santa Escolástica de Sorocaba, com sua proposta pedagógica e formação cultural, que desde 1906 corrobora com a história da educação em Sorocaba.

Palavras-Chaves: História das Mulheres. Educação Feminina. Emancipação Feminina. Igreja Católica.

ABSTRACT

Women Plural: female education in the light of the educational mission of the Catholic Church is a thesis built on the search *History and historiography line: policies and school practices*, passing the thread *History of Women*, as an analysis result of traditional discourse that reinforced the Women submission figure in religious education scenario of *Ultramontane Catholicism*. In this case, women's visibility and their quest for mobility in positions of power within the story, ran through the sieve of education as well as the process of civilization and emancipation, which once was the female condition a situation of domination and male submission, which analytically in biblical and historical views are reinforced by the ideology of feminine fragility. The time frame of the research included the late nineteenth century and early twentieth century (1859 to 1963), through a literature review on women's education, women's history and the role of the Catholic Church justifying some fragments containing a moral education and rigid. At the same time the Catholic Church by natural vocation of teaching, opened fields and spaces for the confessional female education had its proper place, not replacing the secular education of the traditional and conservative political scene, which at the time held little interest in women's emancipation, tying the female condition submissive to male dominance. However, in the late nineteenth century, there was the modernist crisis (values, moral principles, ethical and political), and reinforced the ideal of female education in religious schools, as part of *ultramontanas* strategies in wanting re-christianize whole society, in training mothers and wives suitable for the development of the Brazilian nation, as exemplified St. Scholastica College of Sorocaba, with its pedagogical proposal and cultural training, which since 1906 corroborates the history of education in Sorocaba.

Key-Words: History of Women. Women education. Women emancipation. Catholic Church.

Sumário

1	INTRODUÇÃO	09
2	MULHERES INVISÍVEIS E PLURAIS	26
2.1	As mulheres e a sua busca de mobilidade nos espaços de poder dentro da história	28
2.2	Dois conceitos embrenhados na cultura feminina: civilização e educação	35
2.3	A maternidade como aprisionamento	41
2.4	A visão antropológica a partir da Sagrada Escritura	45
2.5	As mulheres e a Igreja Católica: uma breve cronologia da história de dominação	54
3	ENTRE MEMÓRIAS, FRAGMENTOS DA EDUCAÇÃO FEMININA	61
3.1	Prefigurações e fragmentos da educação feminina: uma educação moral	65
3.2	O gênero para olhar a história das mulheres	70
3.3	A rigidez na educação das mulheres	72
4	ENTRE A IMAGEM E O CONCEITO: A IGREJA CATÓLICA E A EDUCAÇÃO FEMININA	76
4.1	O conservadorismo político e religiosos das oligarquias	81
4.2	Na virada do século XIX ao início do século XX: a crise modernista	84
5	O CATOLICISMO <i>ULTRAMONTANO</i>: UM EXEMPLO DE COLÉGIO RELIGIOSO FEMININO	93
5.1	A cidade de Sorocaba: breve relato histórico	94
5.2	Razões históricas e religiosas da chegada das Irmãs Beneditinas de Tutzing, da Baviera em Sorocaba em 1905	98
5.3	São Bento e sua regra <i>ora et labora</i>	100
5.4	O colégio Santa Escolástica de Sorocaba e seu projeto educacional	102
5.5	Proposta Pedagógica e a formação cultural	105
5.6	As repercussões na imprensa sorocabana	108
5.7	A formação cultural e educacional das mulheres	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	127
	FONTES PRIMÁRIAS	137

1 Introdução

A primeira história que gostaria de contar é a história das mulheres. Hoje em dia ela soa evidente. Uma história “sem as mulheres” parece impossível. Entretanto, isso não existia. Pelo menos não no sentido coletivo do termo.

Michelle Perrot (2007)

Considera-se de grande valia, algumas considerações iniciais sobre essa pesquisa, destacando a razão da escolha do título “**Mulheres plurais: a educação feminina à luz da missão educativa da Igreja Católica.**” A preocupação em tentar explicar, ou pelos menos justificar a mudança do uso da terminologia ‘mulher’ (*singular*), para ‘mulheres’ (*plural*) que inicialmente passou a ser utilizada por Michelle Perrot desde a década de 1980, na França, que ocupará papel relevante em todo referencial teórico.

Outrossim, o relato histórico se esqueceu das mulheres, relegando-as a um silêncio ensurdecedor, que não só se restringiu à historiografia, mas na verdade esteve presente no cotidiano das mulheres, uma vez que o seu acesso à fala pública e atuação política estava, em muitos sentidos, restrito. Ao usar o termo ‘mulher’ (*singular*) reforça o paradigma da dominação masculina e patriarcal, afinal as mulheres não só exercem ou se dedicam apenas a uma atividade, a uma só expressão, elas não revelam apenas uma singularidade, mas uma realidade “multifacetada” (CIRIBELLI, 2006, p. 20), em que as categorias como ‘mulher’, ‘mulheres’ e ‘condição feminina’ ainda não eram utilizadas na literatura, nem na poesia e nas revistas de moda.

O marco inaugural da terminologia ‘mulheres’ no Brasil, foi a partir de 1984 na obra de Maria Odila Leite da Silva Dias, o seu livro *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, e nele constava a categoria ‘mulheres’. Além de pesquisas que se aventuraram pela categoria ‘gênero’, outras continuaram a discutir a ‘mulher’, ou ainda ‘mulheres’, como algumas autoras: Martha de Abreu Esteves publicava *Meninas perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque*; Rachel Soihet, *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920*; Eni de Mesquita Samara, *As mulheres, o poder e a família: São Paulo século XIX*; Magali Engel, *Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro*.

A partir da revisão bibliográfica sobre as ‘mulheres’ feitas em Perrot (1988, 1991, 1998, 2001, 2005, 2011), Beauvoir (1980, 1990); Rago (1985), Louro (1994, 1997, 2000,

2001, 2004), Del Priore (1997, 2000, 2013), Ciribelli (2006), Castelo Branco (1996), Manoel (1996), Bencosta e Cunha (2001, 2008), Algranti (1993), Alembert (1986) e Almeida (2007, 2008) pretende-se resgatar alguns cenários de educação feminina na “história das mulheres” na sociedade patriarcal em fins do século XIX e início do século XX.

Mulheres plurais, que desde 1859¹ numa sociedade ainda conservadora e tradicional buscava espaços de emancipação e lentamente iam superando a dominação masculina, bem como as limitações impostas pelo universo familiar e pela sociedade em que viviam. Mulheres plurais, que eram conhecidas pelo discurso masculino, e que as retratava como vítimas silenciosas de sua misoginia.

Mulheres plurais, que recebiam as severas sanções e punições que a Igreja Católica com suas diretrizes e normas incutiam à condição feminina em fins do século XIX e início do século XX: o ato sexual era proibido nos dias sagrados, nas celebrações religiosas, aos domingos, nos períodos de menstruação, gravidez, amamentação e nos quarenta dias após o parto. Com isso ficava restrito consideravelmente o tempo dedicado à prática sexual, em que os cônjuges não podiam se relacionar sexualmente em 273 dias do ano. Sobravam poucos dias para o sexo, que paradoxalmente havia se tornado uma obrigação.²

A prática reparadora para essas circunstâncias ditas como pecaminosas era a confissão e a penitência que a Igreja Católica preocupou-se em organizar códigos universais de conduta, que definissem os atos proibidos e os permitidos. As normas deveriam alcançar a universalidade, passando a ser seguidas por todos os indivíduos. O cristianismo, porém, de acordo com Foucault (2004), não inventou os preceitos morais que começou a impor. Apenas os compilou e os universalizou, dando-lhes a forma da lei. Não apresentou novas prescrições

¹. Periodização realizada por Ivan MANOEL (1996), em face ao recorte temporal feito em sua pesquisa “Igreja e educação feminina, 1859-1919: uma face do conservadorismo”, bem como seu artigo o *Início da educação católica feminina no Brasil (1859-1919): os colégios das “freiras francesas”* em que havia a necessidade de se instalar um projeto educacional católico que fosse contra as correntes de pensamento liberal e apoiados pelas oligarquias da época na instalação de rede particulares religiosas. Percebe-se nas entrelinhas que esse “período é fundamental para naquele momento histórico se fortalecer as idéias liberais no Brasil, que desaguarão na abolição da escravatura, na mudança do regime político, na separação entre a Igreja e o Estado e na laicização do sistema educacional. Isto é, a oligarquia ao mesmo tempo em que se modernizava economicamente, no tocante à educação feminina em São Paulo optou por agir ao arripio das idéias modernas e financiou um sistema educacional conservador, cujo ponto de referência em matéria pedagógica era o jesuitismo e se encontrava inserido no processo de romanização do catolicismo”. (MANOEL, 2012)

². Os códigos canônicos também davam destaque à questão da posição sexual. Durante o coito, apenas era admitido que o homem se colocasse sobre a mulher, o que reforçava a superioridade masculina. Era inadmissível que a esposa ficasse em cima do marido no momento do ato sexual. Primeiramente, a Igreja recomendou aos fiéis renunciar de forma definitiva a atividade sexual e conter os desejos, impedindo sua manifestação. A virgindade foi promovida pelo clero católico ao *status* de santidade máxima, estado que todo cristão deveria almejar. Todavia, diante da recusa de boa parte da sociedade de atender às orientações eclesiais, a Igreja promoveu a sacramentalização do casamento a fim de ampliar seus poderes de intervenção na intimidade do casal e trazer a sexualidade para seu domínio. A sexualidade, pois, atuou como importante dispositivo de poder, garantindo o fortalecimento político da instituição cristã na sociedade ocidental (DANTAS, 2010).

à sexualidade, mas criou técnicas e mecanismos de poder capazes de impor a obediência aos imperativos morais já existentes. Instrumentos de poder foram cuidadosamente produzidos para induzir os fiéis a confidenciar suas verdades ao sacerdote. Desenvolveu-se, portanto, desde o século XV a prática da confissão, que visava extrair dos cristãos as informações mais íntimas.

A ética cristã não teve pudores ao determinar que os fiéis exibissem sua vida sexual e exigir que tudo fosse dito a respeito da intimidade do casal. Era preciso tudo mostrar. Os confessores procuravam sinais dos prazeres da “carne” nos pensamentos, sonhos, imagens e representações. Tudo precisava ser vasculhado. Nos atos mais singelos e inocentes, o desejo poderia se ocultar. Por isso, era necessário indagar exaustivamente ao cristão a fim de encontrar o que estava encoberto. As perguntas mais audaciosas e indiscretas deveriam ser feitas e não eram permitidas respostas evasivas. Por mais imoral que fosse a indagação, o fiel era constrangido a respondê-la sem reservas e com honestidade, não podendo se esquivar dela. (VAINFAS, 1986)

A Igreja Católica em fins do século XIX teve o propósito de convencer as mulheres a evitar o casamento e dedicar-se à castidade. Nos primeiros séculos da era cristã, o clero católico procurou combater o matrimônio, instituição laica e privada, recorrente entre os membros da aristocracia romana. Diante de sua permanência, a Igreja promoveu, com certa reticência, a sacramentalização do casamento, autorizando-se, desse modo, a penetrar no quarto do casal, vasculhar sua intimidade e estabelecer os limites entre o permitido e o proibido no âmbito da sexualidade. (VAINFAS, 1986) Homens que, em tese, se privavam de viver a própria sexualidade ficaram responsáveis por orientar a vida sexual de fiéis que não sabiam o que fazer com os próprios desejos e temiam suas manifestações. Tornar o matrimônio uma instituição pública e sagrada permitiu ao clero romano consolidar seu poder político e ampliar sua intervenção na vida íntima dos fiéis. O que pode gerar mais poder a uma instituição do que a capacidade de controlar a intimidade das pessoas e ter acesso a seus segredos? (DANTAS, 2010)

Durante séculos a mulher foi vista como um ser inacabado, incompleto, cuja função era perpetuar a espécie humana. E, talvez demore muitos outros anos, ou mesmo séculos para reconhecer a mulher como um ser singular e, ao mesmo tempo, plural. Singular, pelas suas necessidades específicas de mulher sejam de ordem fisiológica, de saúde, de relação com o outro e com o mundo, de crenças ou de valores. Plural, por serem as mulheres não um grupo

único, mas vários, tantos quantos são os seus diferentes papéis sociais, suas culturas, suas opções religiosas.

Essas mulheres plurais despertaram o interesse por viverem seus sonhos, uma vez que sentiram as tensões e contradições entre elas e seu tempo. Dessa forma, as mulheres não seriam vistas apenas como ilhas, fazendo delas um único sujeito da história, mas, sobretudo, dando-lhes seu lugar na História Global. Elas são seriam estudadas como mitos, compreendidas no sentido de oposição à verdade, ao conhecimento científico, mas transformariam os seus saberes em realidade, superando a visão linear sobre a vitimização e sua sujeição ao masculino.

As esperanças ainda resistem no pensamento, e estão, sobretudo, numa capacidade de romper com o superficial do despautério, que em tempos atuais insiste em oferecer estereótipos e paradigmas em vista da construção de uma verdadeira humanidade. Destacam-se nesse cenário, a fragmentação do indivíduo, sua agonia, o auge das massas, o androgenismo com suas trágicas consequências, desde os primórdios culturais, educacionais e religiosos.

Benjamin (1996) enfatizou nas suas célebres teses, que a história é objeto de construção, cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas é um tempo carregado e saturado de “agoras”³ desse “labirinto histórico”. Essa concepção de tempo aparece como algo imóvel e plenamente acessível, como se ele fosse inescapável. O passado se constitui, nesse entendimento, enquanto algo eterno; o inelutável *continuum* da história o afasta cada vez mais de nós; aquele é mera acumulação, sendo abstraído de tal maneira que só aparece para justificar o futuro. Pode ver aí o quanto a ideia do tempo perde a sua temporalidade e se espacializa, tornando-se infinito como extensão, mas predizível como conteúdo. Dessa forma, o desvendar quase ambicioso é necessário para reconstruir a história a partir dos vencidos, dos excluídos e, particularmente das mulheres. A História está em aberto, não garantindo a identidade da razão e da realidade, pois vai se desenvolvendo nos espaços entre sujeito e objeto, homens-mulheres e natureza, tornando-se uma linha de demarcação da identidade. Neste contexto, o exercício do historiador é analisar as reminiscências, assim pode se compreender o presente, o “agora”, interagindo com o ponto de partida. Assim, a História não

³. Assim, o “agora” *benjaminiano* é o “absolutamente presente”, como unidade do presente, do futuro e do passado e a explosão, o choque, a interrupção do curso do mundo. O “agora” é salto e choque, cuja determinação não se encontra nas “leis da história”, mas é dada pelos “construtores da história, os heróis”. E se for construída a história pelos dominantes, tem se a repetição; se for realizada pelos dominados ou pelos oprimidos, tem se a revolução. (MATOS, 1989, p. 53)

é meramente a atividade de um memorialista que vive da sequência temporal e de sua linearidade tranquilizadora:

A verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa focar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento em que é reconhecido [...] por isso, articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele realmente foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. (BENJAMIN, 1996, p.224)

Deste modo, suscitam-se outros olhares em vista da emancipação das mulheres, ainda invisíveis nas reconstruções historiográficas “em cada época, é preciso arrancar a tradição do conformismo, que quer apoderar-se dela” (BENJAMIN, 1996, p. 224). Essa questão é destacada por Olgária Matos (1997, p. 55), estudiosa da Escola de Frankfurt, quando afirma a “oposição entre homens e mulheres é a história da dominação patriarcal”, e que esse conceito retoma a ideia central da relação inseparável entre a história da natureza e a história do homem e, muitas vezes foi reforçado pelo capitalismo e, que paulatinamente vai assumindo uma “catástrofe irracional”. A “dominação masculina” ou “masculinidade como nobreza” (BOURDIEU, 1999, p. 71) se estendeu desde a esfera militar às outras instituições sociais e políticas, fazendo das mulheres apêndices do homem, instrumento de reprodução, mais fracas, submissas, objetos sexuais. (MATOS 1997, p. 56).

O desenvolvimento das mulheres foi determinado e limitado pelas experiências próprias da sociedade antiga, feudal e burguesa, instituindo a princípio essa dicotomia masculino e feminino. O “processo de masculinização da sociedade” tem, segundo Marcuse (1981), uma história milenar. O papel das mulheres esteve totalmente limitado à gravidez e ao cuidado com as crianças, ou seja, meramente restrito ao espaço privado, do lar. As mulheres passam pela *reificação*, na qual seu corpo e espírito tornaram-se objeto, indivíduos históricos universais, são joguetes de uma necessidade mais alta, são meros instrumentos do progresso histórico, “agentes do espírito do mundo”. (MARCUSE, 1969, p. 213)

Por muito tempo foram os homens que escreveram a História e a apresentaram como universal, colocando as mulheres como submissas, enclausuradas e invisíveis. Tradicionalmente, as mulheres têm sido ignoradas e excluídas. Segundo a historiadora Perrot existe ainda, ausência das mulheres dentro da narrativa histórica, em face da carência de pistas no domínio das fontes, devido à deficiência dos registros primários que eram responsabilidade daqueles que dominavam a escritura da história administradores, policiais, juízes ou padres, deixando poucos registros que dissessem respeito às mulheres, e quando registrada como categoria indistinta e destinada ao silêncio. Estes escriturários da história

fizeram referências as mulheres, nas ocasiões em que notaram sua presença especialmente no espaço público, em uma manifestação ou reunião recorreram a estereótipos como mulheres vociferantes, megeras ou histéricas, a partir do momento em que falam, gesticulam ou reivindicam direitos. “Ao reescrever a história se pressupõe desconfiança em relação às categorias dadas como universais, privilegiando as singularidades, as pluralidades e as diferenças.” (PERROT, 1988)

Afinal, para que serviria a história das mulheres? Hipoteticamente poderia ser – para fazê-las existir, viver e ser, para apresentar fatos pertinentes, para estudar o seu cotidiano, bem como suas práticas femininas e seus ideais de emancipação, pois a “história das mulheres é relacional, inclui tudo o que envolve o ser humano, suas aspirações e realizações” (DEL PRIORE, 1997, p. 08). Deste modo, ela é fundamental para se compreender a história geral, embora realçar as dificuldades de se construir “uma nova concepção” histórica das mulheres, mascarada pela fala dos homens e ausente dos cenários históricos. (BENJAMIN, 1996, p. 226)

De acordo com Bobbio (1992, p. 37), “a revolução das mulheres” foi a mais importante do século XIX e XX, pois elas saindo da retaguarda e assumiram pouco a pouco os ofícios que predominantemente reservados aos homens. Um dos fatores é o movimento das mulheres nas fábricas, nos escritórios, nas universidades, que passo a passo vão assumindo suas lutas abrindo espaços novos. As mulheres vão superando um dos mitos freudiano “afinal, o que querem as mulheres”? Essa passagem do singular para o plural não se deu por acaso. Ela é tributária das mudanças, ocorridas nos últimos anos, relativas ao lugar social e à inserção das mulheres na cultura ocidental moderna. Aponta que o sexo feminino deixou de ser percebido a partir de um modelo único, o materno, instituído como ideal desde a modernidade e no qual Freud esteve imerso ao longo de seu percurso.

Se a pergunta formulada no plural aponta uma novidade, o fato de vir introduzida pela exclamação *afinal* aponta, ao contrário, uma permanência: a perplexidade, a dúvida e a ansiedade provocadas pelo querer feminino ao longo de toda história. Freud dirigiu essa pergunta a Marie Bonaparte, formulando-a com uma boa dose de desânimo e espanto. Sentia-se diante de uma espécie de enigma que não conseguia desvendar.⁴

⁴. Freud dirigiu-se a Maria Bonaparte, sua paciente e discípula diletta. “A grande pergunta que não foi nunca respondida e que eu não fui capaz ainda de responder, apesar de meus trinta anos de pesquisa sobre a alma feminina é O que quer uma mulher?” (BERTIN, 1989, p. 250). Após trinta anos de estudos sobre a alma feminina, Freud dirigiu sua pergunta a uma mulher, também psicanalista. Portanto, uma pergunta de um homem perplexo a uma mulher que deveria, a partir de sua própria experiência, trazer novas luzes ao que denominou de *continente negro* da psicanálise (FREUD, 1977). Não a uma mulher comum, mas a uma que considerava diferenciada, supondo ser mais capacitada a refletir sobre seu dilema em torno do feminino.

Perrot, com seus estudos voltados à condição feminina do século XIX, tem pesquisa relevante na “História das Mulheres”, porém o caminho até sua legitimação, embora não tenha sido fácil, parece irreversível. Olhar para trás só valoriza a conquista: no século XVIII, pensadores como Kant, Rousseau discutiam se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se se aproximavam mais dos animais irracionais. Elas esperaram até o final do XIX para ver reconhecido seu direito à educação e muito mais tempo para poder ingressar nas universidades. No século XX, ficou mais claro que as mulheres têm uma história, e que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações. Também se concluiu, finalmente, que a “História das Mulheres” podia ser escrita. E que ela também ilumina e sofisticada a história geral. Daí para o desenvolvimento dos estudos de gênero, considerando o caráter social e histórico das representações de feminino e masculino, foi relativamente rápido, “da História, muitas vezes as mulheres são excluídas.” (PERROT, 1988, p. 173)

Ampliavam-se as vozes do século XX, em função de repercutir uma nova historiografia discutindo o papel das mulheres fazendo eco a Virginia Woolf, que a essa altura militava pela causa feminina, e que acusou a tendência da historiografia existente de seguir uma postura parcial e insuficiente, deixando claro seu perfil eminentemente masculino e excludente.

As narrativas históricas, poéticas, literárias produziram um silenciamento ao utilizarem imagens idealizadas, mitificadas e estereotipadas. Durante séculos as mulheres dedicaram-se ao espaço privado e, conseqüentemente, estiveram afastadas da educação formal. Apesar desta exclusão, a partir do século XVIII, seu ingresso no espaço público intensificou-se e a figura feminina passou a ser cuidadosamente moldada pela Igreja Católica, de acordo com as exigências do projeto modernizador, de abrir-se para a reconstrução de uma realidade ligada à viabilização de um projeto não apenas moralizador, mas também fomentador de atitudes modernizadoras. A Igreja Católica fornecia meio de sustentação e atestação⁵ que tornava a força do Estado menos necessária. Assim, visava a regeneração moral da Nação, neutralizando as relações conflitantes ao introduzir o referencial salvacionista baseado no trabalho, no respeito à autoridade, no amor filial à Pátria e no ideal de harmonia social.

Vale observar que as mulheres, de uma forma geral, estavam no bojo das críticas que insidiam sobre uma persistente tradição intelectual, de Aristóteles a Freud, passando pelos

⁵ Durkheim (1978) afirma que a religião é atestadora de uma sociedade que garante o equilíbrio e o vínculo entre as pessoas, cria uma unidade ética e promove o culto de sua cultura.

historiadores, marcadas por estereótipos, preconceitos e uma hierarquia de valores. Essa bipolaridade era sustentada em virtude da ideia da “desigualdade” entre os dois sexos, separando e opondo-os: o universo masculino relacionado à cultura, sinônimo de objetivo, de racional e de público, determinava a sua dita “superioridade” em relação ao universo feminino enquadrado à natureza reveladora de sua suposta propensão ao emocional, ao subjetivo e ao privado. (MATOS, 1997, p. 57). Desta forma, houve na narrativa histórica, a predominância de preocupações voltadas ao mundo político público, as quais entronizavam os homens em suas façanhas e heroicidade, excluindo duplamente as mulheres enquanto personagens e produtoras da história.

De acordo com a ideologia católica na história das mulheres se objetiva centrar a análise nas tensões e contradições que se fizeram em diferentes épocas, períodos e sociedades. O fim último é desvendar as relações entre as mulheres e o mundo, evidenciando-as como seres sociais, constantemente subordinadas às transformações culturais. Tais representações femininas atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos: a mãe, a esposa dedicada – a rainha do lar digna de ser louvada e santificada, uma mulher sublimada. Seu contraponto, Eva, - debochada, sensual, constituía a vergonha corruptora, responsável pela queda do homem do paraíso.

Aristóteles (1977) é um dos primeiros responsáveis pela nossa tradição de organização política, pois, conseguiu refletir as condições políticas a partir da *polis*. Ele formulou a opinião corrente na *polis* acerca do homem e do modo de vida político. Ao definir o homem como *zoon politikón* (animal político) e *zoon lógon ékhon* (animal dotado de fala), ao afirmar a superioridade absoluta da *bíos politikós* (vida política) em relação aos outros modos de vida que compunham a *vita activa* (ARENDDT, 2008) do homem - a vida do escravo, a do artesão e a do mercador, Aristóteles teria compreendido e sabido exprimir os princípios que organizavam a cidade grega.

Com a criação da vida em cidades, os gregos teriam encontrado uma disposição ideal para o conjunto das atividades humanas, de modo tal que aquela que mais contribuísse para o caráter específico do homem recebesse posição privilegiada. Para isso, a atividade da ação, superior segundo aquele critério às demais, deveria ser abrigada num espaço próprio a esfera política, um espaço inteiramente distinto daquele destinado às atividades inferiores do labor e do trabalho - a esfera doméstica (*oikos*). Os gregos foram, pois, os criadores desse arranjo solução para o problema da desigualdade das atividades humanas, pela constituição de duas

esferas distintas a doméstica (*oikos*) e a política (*polis*), e teria sido Aristóteles (1977) quem melhor captou essa profunda diferença entre as duas esferas na concepção do cidadão grego.

A esfera pública é o espaço da visibilidade, enquanto a esfera privada é o espaço do ocultamento. O que emerge no domínio público pode adquirir realidade, mas não o que emerge no domínio privado. Só possui realidade aquilo que aparece sob a luz do espaço público, luminosidade essa derivada da variedade das perspectivas que tal espaço abriga. A esfera privada carece de realidade objetiva e, no máximo, pode abrigar uma realidade subjetiva, que, rigorosamente falando, não chega a ser uma realidade. Essa esfera não dispõe de luz própria, por isso vigora nela a meia luz e a obscuridade. Aos homens o espaço público, o político, onde se centralizava o poder, às mulheres o privado e seu coração, o santuário do lar.

Essencialmente, esta postura de emancipação iniciou-se na virada do século XIX para o século XX, na busca frenética em “tornar visíveis àquelas que foram ocultadas” (LOURO, 1997, p.17), e, “envolta em inúmeros e múltiplos discursos” (SCOTT, 1995, p.71), nas quais as mulheres eram caracterizadas, como integrantes reclusas (confinadas) e “peça social importante” (PERROT, 1998, p.177), estritamente ligada à esfera privada, ao mundo doméstico.

[...]. As mulheres, pelo contrário, feitas para a piedade e o interior [...]. Pois elas não agem conforme as exigências da coletividade, mas segundo os caprichos de sua inclinação e seus pensamentos [...] em virtude da “espécie de estado infantil contínuo” que caracteriza o sexo feminino. O doméstico não lhe poderia ser entregue sem controle, mas concordasse em confiar às mulheres – dentro de certos limites – a família, a casa, núcleos da esfera privada. (PERROT, 1998, p. 177-178)

Por que estudar a história das mulheres num contexto religioso educacional? Dessa forma, essa pesquisa tem por finalidade analisar as diversas realidades em que a história das mulheres é construída. Contudo, foi necessário conceituar a história das mulheres fazendo a interpretação necessária para a emancipação feminina; sistematizando a educação feminina religiosa num contexto conservador; explicando as consequências e as realidades do projeto Educacional do *Ultramontanismo*, que nessa pesquisa foi abordado de 1859 a 1963⁶.

O catolicismo *ultramontano* alcançou o seu auge durante os Pontificados de Leão XIII a João XXIII. O *Ultramontanismo* (latim *Ultramontanus*, pode-se traduzir “para além das

⁶. Seguindo um recorte apresentado por MANOEL (1996), a delimitação da primeira data (1859) deve-se ao fato de marcar o início da educação católica sistemática direcionada ao público feminino. A segunda data (1963) por questões de sistematizar o trabalho, adentrar nas práticas pedagógicas do início do século XX, em pleno avanço da cultura do ‘modernismo’, e, assim colher melhores resultados de experiências educacionais em colégios femininos com orientação católica, em especial o Colégio Santa Escolástica.

montanhas”) representou, na História da Igreja Católica, a derradeira e mais desesperada reação contra todas as transformações que o mundo ocidental vivenciou desde a Reforma de 1517, período da publicação das 95 teses de Lutero, que condenavam a avareza, os altos impostos e o paganismo da Igreja Católica, depois pelo Renascimento, passando pelo Iluminismo, pela Revolução Francesa e pela consolidação dos fundamentos do Estado Democrático e Laico do século XIX.

A própria razão do nome indica esse esforço no sentido de se resgatar o primado de Roma sobre o mundo ocidental, irradiando a nova doutrina para além das montanhas, isto é, das fronteiras eclesiásticas e espirituais do mundo romano, mas que reafirmasse, em contrapartida, a autoridade do papa e dos fundamentos eclesiásticos estabelecidos pelo Direito Canônico e consagrado nas bulas para todos os povos e culturas onde houvesse indivíduos que professassem a fé católica. Nesse sentido não é apenas uma continuação da reação desencadeada pela Contrarreforma do século XVI, mas, um desdobramento dessa mesma contrarreforma, pois ela não se insurge apenas contra o Protestantismo, mas também como deixa claro o documento mais revelador da mentalidade do Catolicismo do século XIX, o *Silabo de Erros* (1864), contra o modernismo, a maçonaria, o estado laico, ultrapassando, portanto, a própria dimensão *tridentina*⁷ da reforma católica em direção a um movimento de características totalmente reacionárias.

O *Ultramontanismo* é um movimento que propõe a volta dos fundamentos institucionais e políticos do Catolicismo Medieval e que, por isso, contempla a Idade Média como referencial de sociedade e de fé, olhando para este momento histórico onde não somente a unidade da Igreja, mas também a unidade política e a paz social estavam plenamente asseguradas. Daí a sua reação contra tudo àquilo que represente o rompimento com essa paz embora, no caso do *ultramontanismo* francês esse debate se dirija mais especialmente contra a Maçonaria e os Galicanos, enquanto os *ultramontanos* italianos atacam o modernismo e o

⁷. Refere-se às declarações e decisões oriundas do Concílio de Trento que aconteceu de 1545 a 1563, em três períodos distintos. A obra do Concílio de Trento tem sido chamada “Contrarreforma”, em oposição à Reforma protestante. Esta designação, porém, é inadequada. O Concílio foi, sim, uma resposta às proposições do protestantismo, mas, muito mais do que isto, foi uma expressão da vitalidade da Igreja, que no século XVI se manifestou em Trento e num movimento de eflorescência prolongado até o século XVII. Esta eflorescência brotava do íntimo da Igreja ou dos seus setores dados à oração e à mística; tenhamos em vista o fervor da piedade cultivada por S. Felipe Néri, Santa Teresa de Jesus, S. João da Cruz, S. Inácio de Loyola, S. Pedro de Alcântara, S. Francisco de Sales chegou-se a dizer que os séculos XVI e XVII foram séculos de santos. O renascimento interior da Igreja despertou muitas forças católicas adormecidas, inclusive o alto clero, e acelerou o seu curso de ação, indicando-lhes indiretamente a orientação a tomar. (PIERINI, 1998)

estado laico, razão pela qual, os da Itália lutarão contra o *Risorgimento*⁸ e a formação do estado italiano sob a bandeira da laicidade.

Para o segmento mais conservador da Igreja Católica, denominado catolicismo *ultramontano*, a modernidade representava um grande perigo para seus fiéis, pois se pregava a liberdade de pensamento de consciência, o que colocava em risco as “almas” católicas. Como forma de vencer os males provocados pela modernidade, o clero *ultramontano* começou uma fase de “recristianização” (MANOEL, 1996, p.01) pelo mundo. Entretanto, aconteceu a divisão dentro do clero da Igreja Católica. Existiam aqueles que se identificavam com o *iluminismo* e com o *liberalismo*; e os conservadores, que condenavam em bloco a modernidade, que vinha a assumir o controle da Cúria Romana durante todo o século XIX e boa parte do século XX. Foi a solução encontrada pela Igreja como forma de rejeição e combate à ciência moderna, à democracia burguesa, ao *capitalismo e ao comunismo*. Dentro desse pensamento, a educação das meninas e jovens se constituía numa das principais tarefas das futuras mães, educadoras de seus filhos, todavia, disseminadoras da fé e dos preceitos religiosos. Nessa perspectiva, as congregações religiosas responsáveis por promover a educação feminina estavam intimamente ligadas ao catolicismo *ultramontano* para afastar seus fiéis das ideias modernas e das propostas de uma educação laicizante.

Entenda-se por *Ultramontano* aquele que segue a orientação do Papa; Roma está no ultramontes, além dos montes, dos Alpes. O catolicismo *ultramontano* surgiu após a Revolução Francesa, no século XVIII, iniciado no Pontificado de Leão XIII, em 1891, perdurando até o de João XXIII, em 1963. Foi uma manifestação política desenvolvida pela Cúria Romana, centralizada em Roma, com o objetivo de combater os ideais modernos e as ideias de liberdade contrárias aos ensinamentos pela Igreja Católica que representavam a parte mais conservadora e intransigente, tendo como principal mentor intelectual Joseph Maistre, embaixador da Sardenha em São Petersburgo, publicou uma obra denominada *Do Papado*, fruto de uma reflexão sobre os horrores advindos da Revolução Francesa para o futuro da humanidade. Maistre argumenta em sua obra sobre a necessidade absoluta de um papado forte como referência ao poder monárquico. Afirmando terem sido as monarquias criadas pelo papado, cria ser este a fonte de toda a autoridade, abalada em primeiro momento com a Reforma, e agora com a Revolução. Uma vez abertos os canais de questionamento da autoridade o problema não teria mais fim, daí a necessidade de um poder incontestado que estabilizasse a sociedade humana: o Sumo Pontífice.

⁸ *Risorgimento* movimento de unificação da Itália, onde buscou entre 1815 e 1870, 55 anos unificar a Itália, que desde o Congresso de Viena em 1815 os Estados submetidos a potências estrangeiras. (PIERINI, 1998)

Encontrando no catolicismo a solução para a sua teoria absolutista, exaltava o papado como base fundamental de sua visão conservadora, deplorando o galicanismo e o josefinismo, pois entendia que qualquer tentativa de diminuição do poder papal era, também, uma diminuição da autoridade dos reis. A questão, no entanto é que a teoria de Maistre, de cunho fundamentalmente político – recebeu fantástica aceitação nos meios religiosos, e no decorrer do século cada vez mais se centravam as atenções no papado como núcleo do catolicismo. Aqueles que, não obstante os descaminhos da política mantinham-se fiéis a Roma, localizada, em relação à Europa, além dos Alpes, receberam o nome de *ultramontanos*, pois professavam fidelidade inquestionável ao pontificado romano, aceitando simultaneamente o projeto de dar às expressões de fé católica características ‘universais’, embora na realidade fossem todas originadas da própria tradição romana, mas ganhou maior espaço e força com a adesão do Papa Pio IX, a partir de 1846.

Na esfera intelectual manifestava-se pela rejeição à filosofia racionalista; na política externa, a condenação à liberal democracia burguesa e ao concomitante reforço da ideia monárquica; na política interna, ao centralismo em Roma e na pessoa do Papa e ao reforço do episcopado; na esfera socioeconômica, a condenação ao *capitalismo* e ao *comunismo* e a um “indisfarçável saudosismo da Idade Média.” (MANOEL, 2004, p. 11)

No que se referia à educação feminina, o discurso *ultramontano* projetava-se no desejo das famílias mais abastadas, e “suas filhas receberiam uma educação refinada sem, no entanto, colocar em risco os bons costumes”, (ALGRANTI, 1993, p.234). O ideário católico apresentava uma concepção de sociedade, poder político e relações familiares que eram convenientes à forma de vida da oligarquia. Para formar e ornar o espírito, as educandas recebiam todas as orientações possíveis, “devem ser solidamente formadas nas virtudes preceituadas pela moral *ultramontana* e ter um ornamento cultural compatível com o lugar que ocupa ou ocupará na sociedade.” (MANOEL, 1996, p. 53)

A Igreja Católica, no Brasil em fins do século XIX seguindo as orientações de Roma tinha como papel difundir o projeto da importância do matrimônio, impondo suas normas de conduta, que estabeleciam a divisão de incumbências no casamento, dentro do sistema patriarcal. O matrimônio como sinônimo de proteção e segurança, não cessava de tentar aproximar da sua pregação as mulheres que viviam fora dos padrões sociais estabelecidos, embora encontrasse dificuldades, uma vez que não tinha clérigos o suficiente para realizar o seu objetivo.

Nessa perspectiva, era preciso reproduzir o discurso de que as mulheres desde cedo, deveriam ser preparadas, para serem boas mães e esposas. Nesse intuito a Igreja Católica insistia de que as mulheres seriam as responsáveis pelo movimento de renovação física e espiritual. “Suscitaria um público mais dócil e obediente, formado por mulheres”, onde se estabeleceria facilmente o controle e menor penetração dos ideais liberais e das discussões políticas. (LEONARDI, 2013, p. 301 apud ROSADO NUNES, 1997), e, se encarregava de construir o modelo da boa e santa mãe, valorizando o casamento, segundo as leis eclesiásticas, e protegia a sociedade de uma possível má conduta das mulheres. Existia o apelo em associar as mulheres a imagem de Maria, bem como a difusão de um culto da “verdadeira feminilidade.” (LEONARDI, 2013, p. 305 apud GROSS, 1996). Com isso fomentou-se o estímulo às congregações religiosas femininas no mundo educacional. Nesse sentido, a educação tem como fim a evangelização, e isso pode ser alcançado sob diversas formas.

Reproduzia-se o discurso da Igreja Católica de enquadrar as mulheres no papel específico de esposas e donas do lar, reforçando a hipótese de que os “critérios religiosos era um dos principais instrumentos da reconquista católica”, logo as mulheres em seus lares trabalhariam em favor do catolicismo educando os filhos dentro da moral e trazendo os maridos desgarrados para o seio da Igreja”. (LEONARDI, 2013, p.300), como consequência natural para responder aos anseios e desígnios do catolicismo *ultramontano*.

O Estado, a oligarquia e a Igreja Católica, por sua vez, criaram os colégios femininos como parte da estratégia *ultramontana* de querer “recristianizar toda a sociedade” (MANOEL, 1996, p. 08), a partir da implantação de colégios confessionais se voltou de modo direto para a educação feminina, na formação de mães e esposas, aptas a contribuírem para o desenvolvimento da nação brasileira. O Estado brasileiro, no Império e na República, optou por financiar as escolas católicas com a finalidade de suprir as insuficiências da escola pública e de seus professores leigos, desvinculados do conservadorismo.

É fato reconhecido pela historiografia que o positivismo teve grande influência na sociedade brasileira, na segunda metade do século XIX. Para entender a forma como a doutrina positivista chegou ao Brasil, é necessário, mostrar alguns aspectos da trajetória de seu mentor Augusto Comte, e também como o positivismo se espalhou no meio intelectual francês da época. A origem do positivismo remonta-se à França onde nasceu Augusto Comte, na cidade de Montpellier, em 1798. Comte era filho de um fiscal de impostos que trabalhou como tesoureiro da Recebedoria Geral do Departamento de Hérault e tinha uma situação econômica considerada precária. Aos quinze anos, ingressou na Escola Politécnica de Paris,

onde teve contato com diversos estudiosos como Saint-Simon e o físico Sadi Carnot, que influenciaram diretamente na elaboração do seu pensamento: o estado positivo se caracterizava pelo abandono da busca da origem do universo pelo homem. O raciocínio combina-se com a observação, reduzindo os fatos aos seus termos reais, e o pensamento crítico perde força perante a verdade incontestável desses fatos. O verdadeiro espírito filosófico agregava para Comte a necessidade de integrar os conhecimentos astronômicos do novo sistema de filosofia geral, caracterizado pela preponderância do ponto de vista histórico e social. Daí o recurso à grande lei sobre a evolução intelectual da Humanidade. Religião e ideologia aparecem na Teoria dos três estados de Comte como estágios que progressivamente vão sendo superados pelo conhecimento da ciência positiva. A ciência exibe também sua superioridade ao ser capaz de explicar histórica e sociologicamente como surgem e evoluem as religiões e ideologias. (TORRES, 1957)

Com o advento da República, em 1890, Benjamin Constant, aludido às novas ideias, consubstanciadas no positivismo de Augusto Comte “acreditava que só pela educação um povo poderia construir a sua cidadania” um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do Brasil, sendo necessidade básica e direito, inalienável estendida a todas as camadas sociais. Sua importância foi reconhecida não apenas como meio de aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade, mas, sobretudo, como instrumento de preparação profissional. Esse reconhecimento criou uma atmosfera propícia aos grandes movimentos de renovação pedagógica e cultural que se efetivaram durante a solidificação dos novos tempos sem monarquia.

À luz do *Liberalismo* afirmava-se que os indivíduos, por possuírem capacidades diferentes, poderiam ascender a posições perante a sociedade em que estavam inseridos. O direito à propriedade era entendido como direito natural do indivíduo, o trabalho e o talento instrumentos legítimos de ascensão social. Desta forma, o responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada elemento, foi remetido ao próprio indivíduo e não às estruturas sociais. Na verdade, diante do princípio do individualismo, o pensamento liberal não só aceitaria a sociedade de classes, como oferecia argumentos que a legitimavam e sancionavam. Esse princípio fortalecia o indivíduo, contrapondo-se aos interesses da coletividade. A não liberdade significava desrespeitar as características e a personalidade de cada indivíduo. Ao falar em *Liberalismo*, evocava-se, antes de tudo liberdade econômica, intelectual, política e religiosa.

Na relação da Igreja Católica com o Estado, em fins no século XIX, e início do século XX, houve influência do ideário do *Liberalismo*. Alguns passos foram dados nessa direção, embora tímidos e limitados no seu alcance. O mais importante foi o Decreto no 6.884, de 20 de abril de 1878, que dispensou os alunos não católicos da disciplina “instrução religiosa”.

O século XIX caracterizou-se como um período de intensificação da urbanização. Junto às novas ideias vindas da Europa (*Liberalismo, Positivismo e o Darwinismo*), foi nesse contexto que as oligarquias percebiam as dificuldades em manter as mulheres à sombra da ignorância, encarceradas em seus lares.

A partir de 1849 até 1897, a escolha do período justifica-se por tratar-se do início de um movimento a expansão da educação confessional. As revoluções de inspiração liberal iniciadas na Europa bem como o *ultramontanismo* católico podem explicar, em parte este aumento, pois algumas congregações chegavam na condição de exiladas, outras vinham por orientação da política *ultramontana*.

Nesse cenário brasileiro já existiam 17 colégios religiosos. Como exemplificação alguns deles: Congregação Imaculado Coração de Maria, criada no Brasil em 1849; as Filhas da Caridade, Paris em 1849; as Irmãs do Bom Pastor, Recife em 1853; Irmãs de São José de Chambéry, Puy em Velay, França em 1650 chegando em Itu em 1858; Irmãs Dorotéia de Gênova, Itália em 1834, vindo ao Brasil em 1866; Franciscanas de São Leopoldo, Limburgo, Holanda em 1872 chegando em São Leopoldo, RS em 1872; Dominicanas de Monteil, Aveyron, França em 1851 chegando em Uberaba, MG em 1885; Irmãs de Sion, Paris, França em 1843, chegando ao Rio Comprido, RJ em 1888; Irmãs do Bom Pastor, Angers, França em 1829, chegando no Rio de Janeiro, RJ em 1891; Salesianas de Dom Bosco, Momese, Piemonte, Itália em 1872, chegando ao Brasil em Guaratinguetá em 1892; Irmãs da Piedade, Piedade, MG em 1892; Congregação das Irmãzinhas em 1895, Nova Trento, Santa Catarina 1895; Congregação das Religiosas das Damas Cristãs 1823, Gand, Bélgica, chegando ao Brasil em 1896 Olinda, PE. (LEONARDI, 2013)

Os primeiros colégios confessionais católicos, destinavam a educar dois públicos femininos, as filhas das famílias mais abastadas (a elite)⁹ que eram preparadas para a “profissão” de esposas e mães e as meninas órfãs ou muito pobres que necessitavam ser ensinadas de forma adequada para o mundo do trabalho. As famílias mais ricas desejavam a

⁹. “Elite” - esse tema foi abordado por Love; Barickman (2006), que é equivalente a um “conjunto de posições formais julgadas relevantes para o exercício do poder político e clientelismo, [...] participação em eventos políticos chave, os atributos sociais, os vínculos com o exterior, laços com outros estados, as ligações familiares.” Ou seja, significa um grupo de pessoas que detém o poder político e econômico, além de ser referência social e cultural numa determinada região. (LOVE; BARICKMAN, 2006 p. 77-78)

modernidade, principalmente tudo que pudesse aproximá-las dos comportamentos europeus, sobretudo os franceses. No tocante à educação de suas filhas temiam que esta modernidade pudesse subverter os comportamentos recomendados para “as moças de família”. (ALGRANTI, 1993, p.115) e a educação adequada foi encontrada nos internatos católicos.

A herança conservadora, em consonância com os princípios católicos, se opunha a qualquer tentativa de emancipação das mulheres, ainda que, o momento que se descortinava, com o processo de urbanização, desenvolvimento industrial e comercial, solicitasse a presença e mediação feminina. “Esse moderno se apresentava como contraposição, moderno, naquela altura do século XIX brasileiro”, significava muito mais do que máquinas, ferrovias, eletricidade, bancos. “Significava também, e, sobretudo, extensão de direitos civis para todos, inclusive às mulheres.” (MANOEL, 1996, p.30)

Neste contexto, outros dois elementos vieram à tona. Primeiramente, a supressão do ensino religioso, do currículo das escolas oficiais, e que legalmente estaria contemplada na Constituição de 1891. Esta medida atingiu diretamente as faculdades de direito de Recife e de São Paulo que tiveram que retirar de seus cursos as cadeiras/disciplinas de direito canônico e eclesiástico, em 14 de novembro de 1890, por conta do Decreto nº 1036A; em segundo lugar, o pensamento laico que começava a fincar suas raízes na sociedade brasileira como ensino oficial. Os debates desse período foram acalorados, e abria-se espaço para disputas entre católicos e liberais pelo controle da educação, na postura ideológica e modelo de cidadão que cada grupo defendia. Evidentemente, para a Igreja Católica, a “educação e fé” eram indissociáveis.

[...] educar é formar cristãmente as pessoas. [...] em linhas gerais, teve por princípio formar as inteligências para a verdade. O objetivo central era garantir a formação religiosa e a educação da fé. A concepção que orientava o pensamento cristão, num primeiro momento, baseava-se na teoria do pecado original. [...] Todo processo formador do ser humano é um processo de volta àquela imagem do homem perfeito, criado por Deus. Ou seja, não se trata de construir um novo ser, mas de voltar ao ser perfeito, destruído pelo pecado. A inspiração deste princípio era agostiniana e articulava as categorias de graça e pecado. (PASSOS, 2002, p. 185-187)

A Igreja Católica instrumentalizava os dogmas para reafirmar a postura negativa de emancipação feminina. Observa-se uma tendência alinhada à devoção mariana, entendida e estimulada como valorização de um modelo específico de mulheres que culminaria com o dogma da Imaculada Conceição, em 1854. Marcou-se a convergência objetiva do *ultramontanismo* e do movimento mariano. “A mulher simbólica tornou-se um objeto, um

instrumento do poder. Ela caçou as mulheres da vida. E, sob esta tirania, mais nada está em seu lugar”. (MICHAUD, 1991, p.127)

Dentro dessa concepção, as mulheres deveriam receber uma educação inferior a do homem, pela simples razão deste dominar as atividades sociais e cívicas dentro da sociedade, e com essa crença eram submetidas ao ensinamento dado pela Igreja Católica como se fosse de fato vontade divina. Na dificuldade de ocupar o espaço público, num viés paradoxal ao abraçarem os ideais católicos, restaria o lar como divinamente o lugar feminino, por serem portadoras de atributos como generosidade, moralidade, resignação, abnegação e pureza.

Para Ariès (2013) e Castelo Branco (2005), o desempenho das mulheres em algumas atividades fora do lar em fins do século XIX ganhou maior significado, de maneira especial a atribuição de profissões femininas como professoras, enfermeiras, datilógrafas, secretárias, telefonistas ou operárias de indústrias têxteis, de confecções e alimentícia. Com o advento e a valorização do espaço urbano, as mulheres, que antes tinham uma vida predominantemente doméstica, passaram a frequentar cada vez mais as ruas e suas novas atrações. A Igreja Católica, com suas regras morais, combatia os novos comportamentos e formas de pensar que iam de encontro com o ideal cristão, que defendia a manutenção da família por meio da moral feminina, no papel de unir e preservar o núcleo familiar.

2 MULHERES INVISÍVEIS E PLURAIS

Esse capítulo traz à tona a discussão e a necessidade de um novo olhar a respeito das mulheres, que até então estavam invisíveis, ocultas e singulares, com pouca representação na sociedade. As mulheres são os novos atores sociais que ultrapassam as barreiras culturais, religiosas em busca de espaços nas relações sociais ainda moldadas pela “dominação masculina” (BOURDIEU, 1999, p. 71). No recorte historiográfico, o período é de 1859 a 1963, carregado de ideário teórico da “reconstituição dos discursos” (PERROT, 1988, p. 78) da Igreja Católica, em tentar criar novos espaços de mobilidade e de poder às mulheres dentro da História, uma vez que estavam fadadas à maternidade e ao lar como espaço privado. Destaca-se como meio emancipatório feminino a civilização e a educação, que buscava superar alguns estereótipos de fragilidade e submissão. Particularmente do fim do Pontificado de Leão XIII (1878-1903) ao Pontificado de João XXIII (1959-1962), o mundo passou por diversas e profundas mudanças, e tornou-se “testemunha da expansão do capitalismo, da implantação do socialismo na Rússia e do alargamento da teoria marxista, das duas grandes guerras e a catástrofe humana gerada por elas, dos movimentos anticolonialistas”, do desenvolvimento e ampliação dos meios de comunicação de massa, da transformação e liberação dos costumes e das relações interpessoais. (FERRO, 2004, p. 234)

Ao buscar representar as mulheres como atores sociais desencadeou-se um processo de decisão política em vista da superação de velhos estereótipos, que aos poucos exigem ser descortinados. Naturalmente advêm algumas dificuldades como o contexto das relações sociais e sua identidade, que constantemente tem sido reelaborada, pois ainda, está atrelada ao “universo masculino” (MARCUSE, 1981). Em fins do século XIX, a partir de 1890, após o início da República brasileira, notou-se uma pequena mudança no papel das mulheres na sociedade brasileira. Elas exerciam a função de “administradoras de lares”, dominavam seus círculos sociais, tornando-se fundadoras de verdadeiros ideais e valores. Perrot (1988) ressaltou que não se tratava somente de “reconstituir os discursos e saberes específicos”, nem mesmo apenas atribuir às mulheres “poderes não reconhecidos”, mas de compreender, numa visão holística, a “cultura feminina,” que com o decorrer do tempo se construiu dentro de um sistema de relações desiguais, mascarando as falhas e os conflitos. “O discurso não é um conjunto de texto, é uma prática”, (ORLANDI, 1993, p.55) que consistiu a importância do discurso católico sobre as mulheres para a história da formação do pensamento católico (formulações éticas, moral e inclusive dogmáticas), “uma parte da história das mulheres

passaria também pela história daquelas palavras que ouviram ser-lhes dirigidas” (CASAGRANDE, 1994, p.99)

Diferentes formas de representá-las foram, desde remotos tempos, meios de estabelecer normas, modelar condutas, estipular políticas e reafirmar formas de agir sobre a sociedade. Analisando as transformações ocorridas na sociedade brasileira desde o início da segunda metade do século XIX – fim do tráfico internacional de escravos, impulso à formação intelectual, conflitos entre a Igreja Católica e o Estado Imperial, as divergências entre os dois poderes foram intensas. Porém, percebe-se que mesmo nos momentos de desacordo, a religião católica manteve-se presente em várias esferas do poder temporal. Outra situação do conflito foi sobre a Questão Religiosa, nada mais foi do que o choque natural entre as posições coerentes dos bispos que levavam a sério o *ultramontanismo* e o grupo de liberais maçons que, em prova de anticlericalismo primário, quiseram exhibir a força e o prestígio político da organização maçônica da época, como sendo o momento chave de exposição das divergências entre os dois poderes. – percebe-se a veiculação de novos discursos produtores de modelos femininos, intimamente relacionados à construção de uma nova sociedade, de um Brasil moderno.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, o processo de independência fez com que “as mulheres passassem a ganhar maior visibilidade, emergia-se a necessidade de privacidade, difundia-se a mística da vida comum, partilhar espaços, gestos, tradições” As fronteiras entre o público e o privado ficavam cada vez mais nítidas, “a Igreja e o Estado apostaram no papel feminino”, pois dentro das casas elas criavam alianças, estratégias e poderes. Mas apenas dentro das casas. “No espaço público as coisas eram distintas, era outra coisa, além do mais corriam os riscos de serem mal faladas”. “As meninas não aprendiam escrever e nem sabiam ler”. Passavam a meninice entre o oratório e a esteira. “Era-lhes ensinado a fazer rendas, bordados e costuras, assim ficavam incultas, piedosas e prisioneiras das casas”.

A Igreja Católica explorou as relações de dominação que presidiam o encontro do homem e mulher dentro de casa, incentivando a última a ser exemplarmente submissa. A relação de poder já implícita na escravidão se reproduzia nas relações mais íntimas entre marido e mulher, condenando esta a ser uma escrava doméstica, cuja existência se justificasse em cuidar da casa, cozinhar, lavar a roupa, servir ao chefe da família com sexo, dando-lhes filhos que assegurassem sua descendência e servindo como modelo para a sociedade com que sonhava a Igreja. (DEL PRIORE, 2013, p.13)

Na recente “história das mulheres”, como alerta Bourdieu (1999), elas são tratadas como “objetos” ou como “símbolos” cujo sentido lhes é alheio e têm como função manter o

capital simbólico, em poder dos homens, pois circulavam como mercadorias de ínfimo valor no mercado de bens simbólicos; belas e magras para acompanhar a moda internacional, cumprindo também suas obrigações de mães e donas-de-casa, paralelamente ao trabalho extra doméstico que executam para melhorar o orçamento familiar ou para se sustentarem, quando vivessem sozinhas ou na companhia de seus/suas filhos/as pelos/as quais, geralmente, eram as maiores ou únicas responsáveis.

De um lado, Bourdieu (1999) se preocupou com as estruturas invariantes que vão criando o *habitus*, “esquemas de percepção e apreciação”, como estruturas cognitivas e avaliatórias adquiridas através da experiência durável de uma posição no mundo social condição *sine qua non* da dominação como estratégia das instituições que ostentavam o poder que já havia sido anteriormente trabalhado por Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss. O *habitus* “é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas”. E, nos dois casos, “exprimem a posição social em que foi construído.” (BOURDIEU, 1999, p. 55)

Os arquivos privados e públicos ofereceram visibilidade ao movimento de contraposição ao poder (no singular) exercido pelas mulheres, muitas vezes, nas mesmas instituições, espaços e lugares, mediante estratégias ligadas à vida cotidiana, às quais lhes conferem “poderes” (no plural) colocando ênfase em aspectos relacionais do convívio cotidiano. Portanto, se para Bourdieu (1999) as mulheres são dominadas pelo poder masculino, para Perrot (1988) existiu a conquista de poderes, rejeitando veementemente a tese de que são universalmente dominadas.

2.1 As mulheres e sua busca de mobilidade nos espaços de poder dentro da história

No Brasil, juridicamente, a mulher era considerada “menor perpétuo”, e o foi até a promulgação do Código Civil, em 1916, que era uma codificação do século XIX, pois foi no ano de 1899 que Clóvis Bevilácqua recebeu a função de elaborá-lo. Retratava a sociedade da época, marcadamente conservadora e patriarcal. Desse feito, havia consagração da superioridade masculina. Transformou a força física do homem em poder pessoal, em autoridade, outorgando-lhe o comando exclusivo da família. Por isso, a mulher ao casar perdia sua plena capacidade, tornando-se relativamente capaz, como os índios, os pródigos e os menores. Para trabalhar precisava da autorização do marido. O primeiro Código Civil brasileiro, reafirmou muitas das discriminações contra as mulheres. Com o casamento, a elas perdiam sua capacidade civil plena. Cabia ao marido a autorização para que elas pudessem

trabalhar, realizar transações financeiras e fixar residência. Além disso, o Código Civil punia severamente as que fossem vistas como desonestas, considerando a não virgindade um motivo de anulação do casamento e permitia que as filhas ao receberem suspeitas de desonestidade (*manter relações sexuais fora do casamento*), fossem deserddadas. As mulheres casadas ou sob o pátrio poder eram consideradas incapazes juridicamente, como as crianças, os portadores de deficiência mental, os mendigos e os índios.¹⁰

Desse modo algumas tentativas libertadoras da condição feminina começaram a existir através da literatura de ficção (poesia, romances e contos), como um dos elementos mais expressivos da produção dos homens de uma determinada época e, pelas condições específicas da formação brasileira, quase exclusivamente literária, foi o primeiro e o mais forte elemento de nossa cultura. Outras, porém aconteciam no âmbito cultural, intelectual em que surgiram em fins do século XIX, em que a oligarquia conservadora apoiada pela Igreja Católica impedia que eventuais possibilidades de manifestações emancipatórias (direitos femininos) surtisses efeito com o argumento de que as leis divinas e naturais teriam determinado que às mulheres cabiam as tarefas domésticas e aos homens as atividades cívicas e sociais. Ou seja, o espaço privado às mulheres e o espaço público reservado aos homens. Elas não podiam tomar as decisões. A educação que as mulheres recebiam estava numa condição inferior a do homem. Louro (2002) explicitou o estereótipo feminino que foi constituído no imaginário das pessoas, era preferível oferecer educação às mulheres do que instruí-las, pouco contribuindo com a sua formação cultural de conhecimentos mesmo que “condenada” a viver uma vida totalmente privada.

[...] Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. [...] Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça das mulheres com informações ou conhecimentos já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o

¹⁰. A influência de uma sociedade como foi a do século XIX se mostrou em toda a sua potencialidade, pois muitos dos costumes continuaram pelas primeiras décadas do século XX e se perpetuando através da herança que ficou da formação e da educação de pai para filho e da mãe para a filha e, inclusive também, direcionada ao filho. A menina era ensinada para o bom casamento e o menino a dar as ordens àquela que será a futura esposa e a ser o condutor, o comandante do navio familiar. As meninas, ricas ou pobres, brincando com as bonecas e aprendendo as artes do fogão, da agulha e linha e da máquina de costura. Os meninos das famílias abastadas estudando para alcançarem boas posições sociais, perceberem bons salários, prover o lar e conduzi-lo por águas claras e serenas. Enquanto isso, os meninos pobres vadiavam pelos campos, tomavam conta de cavalos, de porcos e aprendiam a arte de pedreiro ou ajudante em algum serviço braçal. O casamento era a reta final. Para os ricos com toda a pompa e circunstância e para os pobres, a simplicidade. (BEVILACQUA, 1917)

pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. (LOURO, 2002, p. 446-447)

Por razões de limites geográficos e topográficos, a Igreja Católica no final do século XIX, mantinha-se distante da vida das pessoas, devido às longas distâncias entre os engenhos e as fazendas, o alto custo das viagens feitas de barcos, os frequentes assaltos, bem como a eminência de doenças incuráveis. No ideário da família patriarcal, o homem (senhor) sempre vivia ocupado com tarefas fora do lar, pouco se interessava pela educação religiosa, esta tarefa reservada à mulher, “dona de casa”, que passava a ser considerada a “guardiã” e “transmissora” da religião.

[...] a religião, de acordo com o *ultramontanismo*, não é mais afirmativa da vida que vê o selo do divino nas realidades terrestres; mas circunscreve-se agora, substancialmente à comunicação através dos sacramentos, ritos e práticas devocionais dos homens com o sobrenatural. Alimenta-se o gosto pelo milagroso e defende-se o ponto de vista de que Deus, multiplicando as intervenções sobrenaturais, quer reagir contra o racionalismo da época. Enfatiza-se o “*opus operatum*” à custa do “*opus operantis*”, esperando tudo de Deus e pregando que o essencial está na vida futura, chega-se facilmente ao menosprezo da vida terrestre, ao conformismo e a resignação [...] O mundo não passa de um “vale de lágrimas”. O desapego aos amores da vida e da terra acarreta, também, uma visão negativa da sexualidade, do afeto conjugal e da vida familiar. (WERNET, 1987, p. 218)

Havia a repulsa pela emancipação feminina, ideário defendido pelos católicos mais conservadores, que hasteava suas bandeiras pela sociedade. (SAPATERRA, 2012, p. 53), em 1851 no artigo intitulado “Cartas do amigo ausente”, o Barão do Rio Branco apresentou um projeto para a educação feminina, voltado exclusivamente às prendas domésticas e às damas do lar. Em seu texto, defendia a proposta da não aceitação nos seguintes casos:

[...] reviver as loucas e funestas tentativas de Catharina Teot e Olympia de Gourges, as fundadoras das *Mulheres Livres*, e outras notabilidades femininas, que pretendem emancipar-se da tutela dos homens e aspiram aos mesmos empregos e direitos que eles e ainda [...] Deus nos livre de um mulhierio eivado dessa lepra. Onde iríamos parar com essa república de publicistas de saias, quem iria resistir à sedução dessas varoas? (HAIDAR, 1972, p. 234)

O final do século XIX tornou-se marcante por trazer uma nova roupagem e um novo discurso que visava lentamente à emancipação feminina. Foi pelas manifestações contra a discriminação feminina e a luta pelo direito ao voto, acontecimentos que previam uma melhoria na perspectiva da forma de viver das mulheres, que vai se criando uma “história das mulheres”, do ponto de vista dos excluídos da história (PERROT, 1988). Desta forma, pode-se conhecer o percurso que elas fizeram desde a época da colonização, porém, com um olhar, ainda predominantemente patriarcal.

A educação católica feminina tinha o objetivo de educar e instruir. A instrução limitava-se a introduzir as meninas no universo da matemática, da geografia e das ciências naturais e também transmitir os valores morais e religiosos. No Brasil, desde a Colônia até o final do segundo período imperial, a Europa foi tomada como modelo de cultura. Sendo o sistema de ensino um veículo de “reprodução cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1975), o sistema educacional brasileiro encarregou-se de reproduzir a cultura europeia. Não obstante a distinção entre a educação laica oficial e a educação católica no decorrer século XIX, em ambos os casos o modelo era o europeu. No final do Império e início da República, o europeu não é mais o único modelo, nem sua cultura a única forma de civilização inspiradora das inovações brasileiras. A diversidade das doutrinas e da forma de expressão dessas duas crenças, diversidade refletida na prática pedagógica dos colégios, havia simultaneamente convergências entre os dois projetos educacionais (AZZI, 1984). Tanto metodistas quanto católicos buscavam, por meio da educação das elites, difundir na sociedade brasileira modelos culturais a partir dos quais as novas gerações de dirigentes deveriam ser formadas. Assim, a educação católica tentava mostrar à sociedade ser a única verdadeira, contradizendo o ensino laico oferecido pelo Estado e a educação ministrada por outras religiões, como a protestante.

A educação era o grande baluarte das elites brasileiras nas últimas décadas do século XIX e, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX. Alimentados pelas ideias de modernização e progresso, e estando profundamente insatisfeitos com o atraso do país e com a má formação intelectual e moral das pessoas, os intelectuais, políticos e grandes proprietários rurais viam a educação como um meio de transformação social, a chave para a solução de todos os problemas nacionais.

Para Azzi (1998), essas representações sobre a educação estavam inseridas na concepção liberal que tomou conta do pensamento e da política educacional no período. No projeto liberal dos republicanos, especialmente dos paulistas e mineiros, a educação tornava-se uma “estratégia de luta”, um “campo de ação política”, um “instrumento de interpretação da sociedade brasileira” e “o enunciado de um projeto social”. Para esses pregoeiros do progresso via educação, os colégios deveriam:

[...] ministrar uma educação letrada, que permitisse um maior enquadramento das famílias abastadas, ou com pretensão à ascensão social, dentro dos valores do estado burguês em formação, em que se destacavam os conceitos de ordem, respeito à lei, e formas de comportamento adequadas aos padrões do “mundo civilizado”. (AZZI, 1998, p. 98)

Nesse sentido Beauvoir (1990) faz uma crítica histórico-dialética ao papel atribuído às mulheres pelo espaço público ou esfera pública. Para ela, a distinção e oposição do masculino

e do feminino estão encaixadas numa história de “alienação.” A feminilidade não repousa em dados biológicos nem numa misteriosa essência feminina. A libertação das mulheres depende de um fato cultural: o predomínio do homem na ordem socioeconômica. Na relação homens mulheres realizam-se a relação dialética senhor escravo. Elas ainda são um ser explorado, alienado e frustrado. E, estando alienadas, elas acabam projetando sua frustração em diversos refúgios de consolação como o erotismo, misticismo ou quem sabe na sublimação da maternidade. Assim, é preciso libertá-las. “Elas têm que tomar consciência de sua situação de exploradas. Não podem deixar-se levar pelo engodo da pseudolibertação.” (BEAUVOIR, 1990, p. 67)

Há diversos tipos de discurso de legitimação da desigualdade de gênero. A mitologia é talvez o mais antigo. Por exemplo, na Grécia, os mitos contavam que, devido à curiosidade própria de seu sexo, Pandora tinha aberto a caixa de todos os males do mundo e, em consequência, as mulheres eram responsáveis por haver desencadeado todo tipo de desgraça. A religião é outro dos discursos de legitimação mais importantes. As grandes religiões têm justificado ao longo dos tempos os âmbitos e condutas próprios de cada sexo. Na tradição judaico-cristã, o relato da expulsão do Paraíso tem essa função. Eva é a Pandora judaico-cristã porque, por sua culpa, fomos desterrados do Paraíso. Assim, a exaltação da humildade e obediência da Virgem Maria em um momento de auge das sufragistas parece ter tido como objetivo limitar a força desse movimento reivindicativo. Mas não somente o mito e a religião são discursos de legitimação, também as ciências têm funcionado como discursos de legitimação da desigualdade na sociedade e seguem frequentemente, em maior ou menor medida, cumprindo essa tarefa. (TEDESCHI, 2012)

Dessa forma, a atuação das mulheres estando reservada somente ao ambiente doméstico sem a tomada de decisões em outros segmentos da sociedade, faz com que em sua história acompanhe algumas ideias, da literatura de Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala” – a imagem das mulheres mito – submissas e reclusas – durante o período da escravidão (colonial). Nessa dialética proposta por Freyre de “senhora” e “escrava” lentamente irá ser substituída por outras expressões como “ricas” e “pobres”, “aristocratas” e “trabalhadoras”. Nesse período conturbado, o casamento religioso seria uma instituição marcante, evidentemente reservada às mulheres da elite (oligarquia), em maneira geral às outras mulheres permaneciam reclusas e submissas nas camadas que as dominavam. Em face dessa disputa de lugar na sociedade, no período colonial, às mulheres era deixado o papel de esposa e mãe – “devotas e recolhidas.” (ALGRANTI, 1993)

Estudar a educação das mulheres num ambiente religioso é reviver nas entrelinhas no pensamento ocidental séculos de silêncio e dominação instituídos pelo pátrio poder. É, na realidade, seguir um caminho tortuoso, escorregadio, cujas marcas do tempo não se sucedem em compassos encadeados que resultem em harmonias rítmicas. Os segredos de um mundo masculino marcado pela força, violência e elementos constitutivos de uma racionalidade foram apresentados à história como o grande modelo que deveria ser seguido por todos os seres humanos. O domínio da *polis* que deveria abrigar homens e mulheres foi restrito ao domínio masculino. O feminino era retirado da esfera pública para viver os dramas da dominação privada. A família era o lugar privilegiado da violência e abrigava toda sorte de autoridade.

Na esfera pública, segundo Arendt (2008) o indivíduo poderia ser livre, e essa vida pública e política deveriam fazer parte da vida humana. O homem é um animal político que não vive fora da comunidade. Isso por um motivo ainda mais contundente que é a primazia do todo em relação à parte. Aristóteles (1977) escreveu no *Tratado de Política* que os homens têm necessidade da vivência em comunidade, destacando-se os elementos paradoxais, o masculino em relação ao feminino; o livre e o escravo, bem como a equiparação das mulheres com os escravos.

A condição *das mulheres* é diferente da condição do escravo. Na realidade, a natureza não trabalha com parcimônia, tal como os artistas de Delfos, que fabricavam as suas facas para diversos fins; a natureza destina cada coisa para um uso determinado; na natureza, todo instrumento que tem apenas um uso determinado é o melhor. Somente entre os bárbaros as mulheres e o escravo estão ao mesmo nível. (ARISTÓTELES, 1977, p.08)

Partindo do pressuposto aristotélico, se as mulheres não estivessem niveladas ou abaixo dos escravos, qual seria o seu papel no interior da *pólis*? Se a participação na vida comunitária é o maior bem para os indivíduos como encontraria um lugar, um espaço visível para as mulheres? Foucault (1990) reforçando a hipótese, caracterizando a condição de submissão das mulheres, afirmou que é prioritariamente a procriação, que justificasse a tríplice hierarquia entre a esposa-concubina-cortesã.

O prazer é a única coisa que a cortesã pode dar; a concubina pode proporcionar, além disso, as satisfações da existência cotidiana; mas somente a esposa pode exercer certa função pertinente ao seu próprio status: dar filhos legítimos e garantir a continuidade da instituição familiar. (FOUCAULT, 1990, p 134)

É verdade que nessa esfera de necessidade os homens foram obrigados a viver por força e em função das circunstâncias. Esse mundo de carência impõe diferenças entre o gênero masculino e o feminino. Arendt mostra que:

O que distinguia a esfera familiar era que nela os homens viviam juntos por serem a isso compelido por suas necessidades e carências. A força compulsiva era a própria vida [...] e a vida, para sua manutenção individual e sobrevivência como vida da espécie, requer a companhia dos outros. O fato de que a manutenção individual fosse a tarefa do homem e a sobrevivência da espécie fosse a tarefa da mulher era tido como óbvio; e ambas estas funções naturais, o labor do homem no suprimento de alimentos e o labor da mulher no parto, eram sujeitas à mesma premência da vida. Portanto, a comunidade natural do lar decorria da necessidade: era a necessidade que reinava sobre todas as atividades exercidas no lar. [...] A esfera *polis*, ao contrário, era a esfera da liberdade, e se havia uma relação entre essas duas esferas era que a vitória sobre as necessidades da vida em família constituía a condição natural para a liberdade na *polis*. (ARENDDT, 1995, p. 40)

Faria e Nobre (1997), afirmam que com a consolidação do *capitalismo*, cristaliza-se a divisão entre as esferas pública e privada, e que esta última é considerada como o lugar próprio das mulheres, do doméstico, da subjetividade, do cuidado; enquanto a esfera pública é considerada como o espaço dos homens, dos iguais, da liberdade, do direito. Prescreve-se, então, às mulheres, a maternidade e os cuidados que dela derivam com relação à preservação da casa, o cuidado dos filhos bem como a tarefa de guardiã do afeto e da moral da família. Embora prescritos esses papéis fossem assumidos e revelar-se-iam como mediações que concorrem para os diversos níveis de alienação. Naturalizado, rotineiro, repetitivo, o cuidado do outro atribuído a elas se distancia de qualquer teleologia e aparece como uma causalidade que se impõe sobre a forma de uma tolerância avessa à práxis humana, como traduz a metáfora de Lispector.

Os ovos estalam na frigideira, e mergulhada no sonho preparo o café da manhã. Sem nenhum senso da realidade, grito pelas crianças que brotam de várias camas, arrastam cadeiras e comem, e o trabalho do dia amanhecido começa gritado e rido e comido, clara e gema, alegria entre brigas, dia que é o nosso sal e nós somos o sal do dia, viver é extremamente tolerável, viver ocupa e distrai, viver faz rir. (LISPECTOR, 1975, p. 64)

Tal seria a perspectiva que *iluminaria* as políticas públicas ao trilhar o caminho da equidade entre os gêneros, no debate de posições democráticas de direitos sociais assegurados. Inclui-se a luta das mulheres pela igualdade de gênero não apenas relacionada aos seus interesses imediatos, mas aos interesses gerais da humanidade. Assim, é necessário pensar as políticas públicas sobre a perspectiva de gênero e refletir sobre o lugar das mulheres nessas políticas. Platão, na República, apontou elementos e subsídios para a educação das mulheres. As mulheres e os homens têm a mesma natureza no que se referia à sua aptidão para guardar a cidade, sem esquecer que as mulheres são mais fracas e o homem mais forte. (PLATÃO, 1982, p. 182). Isso também se expressa em relação ao exercício e aos trabalhos da

guerra, em que as diferenças físicas entre ambos devem ser resguardadas dadas a fragilidade e inferioridade do sexo feminino.

No espaço público, que é naturalmente o espaço da política por excelência, homens e mulheres, historicamente colocaram-se em posições opostas. Arendt (2008) afirmou que o público – e, portanto, o político – só pode ser pensado como ação, como ação performativa, como acontecimento, como irrupção. Todavia, o homem público foi reconhecido pelas suas decisões e tomadas de poder. Enquanto, que as mulheres públicas são vistas como aquelas que pertencem a todos, não célebre, ou seja, não investida de poder – comum. Ocupar o espaço público foi problemático às mulheres, pois se argumentava que elas deveriam viver enclausuradas ao espaço privado dedicando-se aos afazeres do lar.

A atual condição das mulheres foi determinada pelo processo histórico e pelas limitações que ela sofreu em todos os aspectos. E a tentativa de reverter esse quadro é uma tarefa bastante complexa. Logo, toda a conquista realizada pelas mulheres é benefício para a construção de uma nova sociedade. (MATOS; SANTANA, 2010, p. 35)

A partir do século XX, devido as constantes mobilizações, movimentos, estudos e efetiva participação das mulheres nos sindicatos, escolas, universidades e associações, a luta contra a discriminação, violência e preconceito se tornam cada vez mais visível. Os desejos, as angústias, a sua história de vida se torna pública. Mesmo assim, o modelo econômico neoliberal em que se vive com todas as transformações ocorridas na condição feminina, leva à exclusão social de muitas que não são capazes de ter autonomia sobre suas próprias vidas e histórias.

2.2 Dois conceitos embrenhados na cultura feminina: civilização e educação

É preciso cautela ao abordar a cultura e a civilização dos homens e mulheres, pois estão permeados de elementos biológicos e sociais, que dependem da estrutura e do aspecto temporal e geográfico. Far-se-á a análise de alguns apontamentos que auxiliam a compreender as possibilidades de como a cultura e a civilização influenciam o processo de formar o ser humano. A abordagem teórica será feita por Elias.

Apesar de caracterizar os termos cultura e civilização didaticamente separados, entende-se que o processo deve ser considerado em sua totalidade. Este fato se dá porque estes fenômenos estão imbricados em uma rede de interdependência, ao qual acontece uma troca de influência e de dependência para manutenção ou transformação de uma determinada forma de conceber o ser humano e o mundo que o rodeia. “A civilidade é para o espírito o que é a graça para o semblante; é a doce imagem da bondade do coração, sendo esta bondade o que todos desejaram”. Assim, o conceito de civilização:

[...] refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes, aos tipos de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. (ELIAS, 1994, p. 56)

A palavra civilização é uma forma que se constitui pela aquisição progressiva de conhecimentos e valores materiais, científicos, intelectuais, morais, filosóficos, religiosos, transmitidos pela sociedade às suas gerações. Contudo, é substantivo recente no vocabulário ocidental que surgiu por volta do século XVIII, em meio aos ideais *iluministas* de racionalidade e perfectibilidade humana. Mas, foi no decorrer do século XIX, que o seu conceito indicou algo próximo a uma associação ligada ao progresso material, técnico e científico. Em síntese, para Elias nada havia que não podia ser feito de forma ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’.

A sociedade ocidental, dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades mais contemporâneas ‘mais primitivas’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, e muito mais. (ELIAS, 1994, p.69)

Naturalmente, a observação passou a ser uma das atitudes fundamentais do comportamento civilizado. E determinados comportamentos, como o olhar, por exemplo, passam a assumir uma posição preponderante no controle dos impulsos e das emoções. A vida dos seres humanos dividia-se cada vez mais entre uma esfera íntima e outra pública, entre comportamentos secretos e públicos. No final desse processo, quando a burguesia libertou-se das amarras do Estado absolutista e tornou-se hegemônica, a família assumiu o papel da principal instituição destinada a controlar os comportamentos. Segundo Elias (1994, p.60), “só então, a dependência social da criança face aos pais tornar-se-ia particularmente importante como alavanca para a regulação e moldagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções.” Com abordagem similar, Foucault põe as mulheres nesse âmbito de discussão de civilidade:

As mulheres deverão afastar-se de semelhantes livros pastorais e de cavalaria como da víbora ou do escorpião; e se alguma estiver tão embevecida neles que se negue a abandoná-los, não apenas deve-se arrancá-los de suas mãos, mas, vendo-a mal disposta a melhores leituras, os pais e amigos a afastarão de toda leitura e de todos os livros até deixá-la quase na ignorância. (FOUCAULT, 1977, p. 78)

Historicamente, as instruções não deixavam dúvidas quanto ao papel atribuído às mulheres cristãs na sociedade renascentista, evidentemente elas viviam em casa, resguardadas

pela família e pelos amigos, tendo como virtude e mais precioso tesouro: a castidade. Quando o conceito “civilização” foi incorporado ao vocabulário, tornou-se tema de diversas pesquisas e debates, uma vez que em nome da civilização, Napoleão Bonaparte, em fins do século XVIII, às vésperas de ocupar o Egito, exortou seus soldados que empreendessem “uma conquista de consequências incalculáveis para a civilização e o comércio do mundo”. Para o autor, o *civilizar* das mulheres era necessário, pois o homem sem restrições seria considerado um fantasma:

Sua passagem pela vida e sua vivência em sociedade exige um contínuo processo de adestramento pessoal que, na época moderna, implicou num controle cada vez mais rígido do corpo, das emoções, dos instintos e das fontes do medo, como pré-condição do padrão de conduta expresso pelo conceito de civilização. (ELIAS, 1994, p. 73)

Em nome da civilização segundo Elias (1994), em fins do século XIX, nações justificariam, como os novos “napoleões”, às áreas “primitivas” e, ainda consideradas “incivilizadas”, gerando o primeiro grande conflito, de proporções mundiais na História. O autor relativizava a oposição entre liberdade e coerção, e entendia o processo civilizador como uma constante “barganha” do indivíduo entre o aumento da limitação e do controle e os tipos mais diversos de liberdade, como a adquirida pelas mulheres na sociedade absolutista, de corte ou aquela que a burguesia iria desfrutar ao emancipar-se do Estado. No exemplo do “Tratado de Erasmo” e outros tratados de civilidade que serviram como “referência ao comportamento à mesa, hábitos higiênicos, às funções corporais, às relações entre os sexos, à agressividade, e até mesmo o ato de dormir, foi que registrou a trajetória de construção do conceito de civilização” (ELIAS, 1994, p.64).

“Civilizar” as mulheres através da educação teria aberto, pela prática da caridade cristã, um canal que lhes permitiria transitar entre as esferas públicas e privadas. Esse fator contribuiu para com o surgimento de colégios religiosos, que segundo o CERIS (1965)¹¹, de 1849 a 1897 eram 17 congregações religiosas com cunho educacional espalhadas pelo Brasil.

¹¹. O Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais – CERIS é uma sociedade civil sem fins lucrativos, filantrópica, de assistência social e função cultural, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, RJ, fundado em 1º de outubro de 1962 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e pela Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), atendendo uma exigência das ações pastorais e sociais da Igreja Católica no Brasil, o CERIS tem, também, o objetivo de dar suporte técnico e sociológico aos trabalhos da Igreja e sempre foi uma instituição que tem como marca a avaliação de projetos, pesquisa e monitoramento de experiências populares e pastorais, além de assessoria a movimentos sociais e eclesiais, financiamento e apoio a pequenas iniciativas.

No âmbito da educação feminina, a sexualidade foi “sendo gradualmente transferida para a área do não dito, daquilo do qual não se fala, não se vê, e, portanto, desconhecida”. Desta forma, entendia-se o controle dos indivíduos, a escolarização e a cristianização, acabaram possibilitando o avanço do processo civilizatório sobre as áreas mais íntimas dos comportamentos secretos e públicos. E a vida dividia-se, entre a esfera íntima e pública. Via-se na família, a instituição capaz de controlar os comportamentos. Nesse cenário, a escola exercia forte protagonismo na civilidade e começou a forçar a demarcação das diferenças de comportamentos entre adultos e crianças, no verdadeiro mito ideia da criança bem-educada.

[...] vigilância de todos os instantes, de todos os movimentos, de todos os atos públicos ou particulares, de forma que a privacidade fosse desmontada e todas ficassem diante de todas sem características próprias, sem marcas pessoais, sem individualidade. [...] cada passo era medido, estipulado por um conjunto de regras, destinado a modelar a mulher que, além dos ornamentos culturais, da polidez, portasse a marca indelével da educação conservadora. (MANOEL, 1996, p. 78)

Na antiguidade clássica numa terra demarcada pelo uso da razão, e da força bruta, o papel do ser feminino estava ligado à classe, idade e comportamento. Historicamente, após a refeição matutina o homem saía de casa e só retornaria ao anoitecer, aproveitando boa parte de seu tempo para conversar sobre política, arrumar íntimas amigadas ou tagarelar sobre diversos assuntos. Já “as mulheres, por sua vez, ficavam dentro de casa, cuidando dos afazeres domésticos ou ordenando os escravos”. As escassas vezes que poderiam sair, eram para visitar outras mulheres, ou ir às festividades culturais da cidade. (FOUCAULT, 1984, p. 77)

Dentro do lar, o homem era o dono absoluto e senhor incontestável, em que podia repudiar a esposa, com a condição de lhe devolver o dote até recusando as filhas que nasciam expondo-os em via pública. Observa-se, pois, que o papel do casamento era estabelecer uma aliança entre as duas famílias, em que as mulheres entram como objeto de troca.

O casamento e a maternidade eram a salvação feminina; honestas eram as esposas mães de família; desonradas eram as transgressoras que dessem livre curso aos desejos sexuais ou tivessem comportamentos em desacordo com a moral cristã. (ALMEIDA; GOMES, 2013, p. 258)

Eram raros os casamentos realizados mediante um sentimento amoroso entre ambas as partes, pois o verdadeiro papel do casamento era preservar as famílias. As mulheres desde pequenas eram condicionadas pela total submissão. A Igreja Católica impôs o “casamento para dar vazão à sexualidade e como um freio para os libertinos, por conta da frequência do incesto, da sodomia e das ligações livres”. (ALMEIDA; GOMES, 2013, p. 259)

Platão, na *República*, livro V, desenhava as “mulheres como reencarnação dos homens covardes e injustos”, enquanto Aristóteles, em *A História Animalium*, afirmava que “as mulheres são fêmeas em virtude de certas características: é mais vulnerável à piedade, chora com mais facilidade, é mais afeita à inveja, à lamúria, à injúria, tem menos pudor e menos ambição, é menos digna de confiança, é mais encabulada”. Rousseau defendia que a educação feminina era justificada se direcionada ao mundo doméstico na representação pelo casamento e a maternidade, pois, não deveriam buscar o conhecimento e o saber, considerados contrários à sua natureza, teorizando a respeito da educação das mulheres no século XVIII, mas para representá-la pela criação do modelo de esposa ideal, Sophie que é o modelo feminino, Rousseau propõe praticamente o contrário: defende que não há que deixar que se desenvolva livremente, precisa aprender a submissão, aprender a viver para outros, a fingir e a manter as aparências. (ALEMBERT, 1986)

Em Rousseau ou em Kant, junto à afirmação da igualdade entre todos os homens e de seu direito à autonomia, sustenta-se que as mulheres devem estar submetidas e tuteladas pelos homens. Rousseau, no livro V de *Emílio*, sustenta que toda a educação das mulheres deve estar limitada a seus deveres para com os homens, “agradar-lhes, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles” e “aconselhar, consolar, fazer-lhes a vida agradável e doce”. Criá-los desde pequenos e cuidar-lhes quando idosos. Mas Rousseau é estudado como um grande pedagogo, o pedagogo da autonomia, do deixar livremente às crianças desenvolver sua personalidade. No entanto, esse modelo de desenvolvimento da personalidade em liberdade era para *Emílio*, que representa o modelo masculino. (ALEMBERT, 1986)

Kant, pensador da autonomia, sustenta que as mulheres são civilizadoras do homem, sua função é polir as toscas maneiras do macho. Mas elas mesmas, afirma, não são capazes de julgamento moral. É a doçura, o encanto que civiliza, mas não serão capazes de alcançar a autonomia moral. Ele as considerava as mulheres “pouco dotadas intelectualmente, caprichosas indiscretas e moralmente fracas”. Sua única força é o encanto. Sua virtude é aparente e convencional. Em seu discurso, ao descrever as mulheres e seu viver para o homem, não a reconhecia como protagonista atuante da história. (ALEMBERT, 1986, p. 235)

Schopenhauer colocava as mulheres entre o homem e o animal e afirmava “cabelos longos, inteligência curta”. Nietzsche as considerava como ser fracassado que buscava elevar-se alterando seus padrões próprios de conduta na sociedade. Contudo, oferecia ao homem a responsabilidade de mantê-las dependentes e sob seu domínio, ou seja, elas seriam posses, propriedades e deveriam ser mantidas sob sete chaves, como algo destinado a servir e

que só então se realizaria, observando que “o homem deve ser educado para a guerra; as mulheres para a recreação do guerreiro”. (ALEMBERT, 1986, p. 234)

Esses são alguns dos atributos imputados às mulheres, que reforçam a base da exclusão do feminino na sociedade e cuja reversão tem tomado longo tempo de pesquisadores na sua busca por construir conceitos de equidade e tentando, dessa forma, tirar as mulheres do ambiente propenso à exclusão. Essa iniciativa faz parte de uma guerra no campo das ideias que avança de forma heterogênea nas conjunturas sociais, econômicas, políticas e culturais em diversas partes do planeta.

“Desde menina era ensinada a ser mãe e esposa” (LOURO, 1997, p. 239), com essa informação, a educação limitava-se a aprender a cozinhar, bordar, costurar, tarefas estritamente domésticas, que “restringia às mulheres apenas ao espaço privado como sendo o único lugar, e sem contestar, pois seu espaço estava determinado”. “Carregava o estigma da fragilidade, da pouca inteligência”, afirmações do patriarcado que construiu estereótipos ao longo do processo histórico, onde foram sendo reproduzidos como natural, definindo assim o seu papel social, como propriedade e produto do homem, devendo obediência ao “seu senhor”. Neste sentido, “a hipótese da abertura de colégios para educação de mulheres, iria possibilitar um lugar de profissionalização delas, promovendo a elasticidade do processo de articulação do poder”.

O lugar das mulheres no espaço social brasileiro em fins do século XIX era determinado pelo patriarcalismo, deixando sua margem de decisão com pouca acessibilidade. Por isso, a educação das mulheres acompanhou o movimento da lógica estabelecida, pois a mesma cumpria um papel de tornar as moças boas mães e esposas, formadoras de futuros cidadãos e cidadãs. Denotava-se uma atitude de conformação com o papel que lhe era permitido dentro da sua constelação histórica de ação. A possibilidade da maior participação no espaço público, através da saída de casa para a escola, apresentava-se como um processo de resistência que se justifica pela profissionalização do magistério, abrindo as portas do mercado de trabalho para aquelas que queriam mais que educar seus próprios filhos, tornando-se então professoras, que poderiam gerir o próprio sustento, um passo a mais na emancipação feminina e, conseqüentemente, um modo de resistência à ordem vigente de dependência e subordinação ao homem.

Vistas também como potência civilizadora, perguntava-se: Em plena modernidade, as mulheres deviam ou não participar do que acontecia fora do lar? Deviam deixar de lado o seu

papel tradicional, natural, relacionado à maternidade e assumir outro papel, o de cidadãs e o de educadoras e de formadoras de opinião?

Como a natureza das mulheres tornava-se tema de estudos, o velho discurso era retomado no século XIX, com novo vigor, baseado nas descobertas científicas na área da biologia e da medicina. Advém se como “discurso naturalista”, que insistia na existência de duas espécies, cada qual com qualidades e aptidões próprias “aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos”. (PERROT, 2001, p. 177)

As mulheres eram associadas à natureza e o homem à cultura. Evidenciava a estima que dedicava às mulheres, exaltando o seu papel, apresentando-as idealizadoras como mães que alimentavam e sustentavam o mundo e companheiras mediadoras do amor. “As mulheres tornavam-se a pedra fundamental de toda a sociedade, pois, educando a criança, formava-se o homem.” Sonhava com uma sociedade fraterna e pacífica, um mundo em que cada pessoa pudesse encontrar seu lugar no “seio da grande mãe, a Pátria”. A Pátria ocuparia o lugar da mãe biológica, estabeleceria as regras (às quais as mulheres se submeteriam) esconjuraria os malefícios e garantiria ao homem o domínio do mundo. Neste mundo, consideradas inadequadas ao trabalho fora de casa, as mulheres eram donas de casa exemplares, elementos equilibradores da família. (PERROT, 2001)

No entanto, se lhes aconselhava o casamento. Tratava-se também do papel que as “mulheres isoladas”, (as viúvas), podiam ter na sociedade na emancipação pela bondade de todas as almas cativas que viviam na miséria, da idade avançada, dos preconceitos, da ignorância, das paixões. “As mulheres são uma escola”, afirmava Michelet (1995), no entanto, o que parecia ser uma idealização das mulheres (mãe, companheira e deusa), na verdade, via-se como uma recusa de conceder-lhe o *status* de ser humano, pois sua função era glorificar o homem. Se não fosse trabalhar, teria a dedicação exclusiva em ser mãe.¹²

2.3 A maternidade como aprisionamento¹³

O romancista José Veríssimo (1890, p. 75), narra que a “mãe brasileira, é considerada e vista como uma mulher fraca”. Revela-se nela a “candura e o amor maternal”, ainda sem energia, assim como se revelaria e externaria em outros sentimentos de profundo cuidado para

¹². Com a publicação de *A mulher* em 1859, Michelet intensifica a convicção da mulher como redentora, principalmente na terceira parte do livro, *A mulher na sociedade*, que inicia apresentando a mulher como “anjo de paz e de civilização”. Declara ser impossível falar de igualdade dos sexos uma vez que elas são superiores. Se o homem é a força da criação, a mulher é a redenção da humanidade. O homem “produz, mas em dois sentidos: ele produz a guerra, a discórdia e o combate [...] a enxurrada de bens que sai de seu forte e fecunda mão, corre também uma enxurrada de males, que a mulher vem atrás amenizar, consolar, curar” (1995, p. 275).

¹³. Termo utilizado por Jane Felipe em seu artigo “Governando Corpos”, em *Estudos Feministas Librys*, 2003.

com a prole. “Ela é discreta, se expressa por um mimo acalorado, não permitindo que os seus filhos saiam do regaço acolhedor”. Assim, narrar que uma “mãe brasileira faça seu filho acordar cedo, tomar banho frio, correr, andar, não ficar comendo a toda a hora, ainda à época uma desafeição”.

Felipe (2003), descrevendo a trajetória da construção imagética do corpo feminino apropria-se de Foucault (1988) onde constata o controle dos corpos e da sexualidade, pois, ao contrário do que comumente se afirmava, a sexualidade não foi silenciada, mas sim colocada “em discurso” desde o final do século XVI. O sexo foi revisitado muitas vezes e de muitas formas, especialmente nas comunidades cristãs, onde foi cuidadosamente examinado, vigiado e confessado. Trazia a tona um discurso aterrorizador (religioso, médico, filosófico, pedagógico e literário) sobre a sexualidade e a afetividade humana, por meio de seus manuais de confissão, e que mais tarde, fins do século XVIII também seria incorporado pela medicina.

Foucault (1990) explicita que mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo se conjugaram, desde o século XVIII, através de uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder. Desta forma, a sexualidade das mulheres e das crianças, o controle de comportamento *procriativo* e a demarcação de perversões sexuais, vistas somente sob a ótica de patologia individual, produziram, ao longo do século XIX, três figuras submetidas à observação e ao controle social, inventadas no interior de discursos reguladores: a mulher histórica; a criança masturbadora; o casal que recorria às formas artificiais de controle da natalidade.

No mundo antigo, Hipócrates, Aristóteles e Galeno trataram de justificar o *status* social inferior das mulheres a partir de um discurso calcado na ideia de essência ou natureza feminina. Argumentavam, por exemplo, que as mulheres eram mais frias, fracas e úmidas, não possuindo calor suficiente para cozinhar o sangue e assim purificar a alma, sendo por isso mais indolentes. Já os homens, por serem considerados mais quentes e secos, eram mais ativos. Foi com o ideal de maternidade instaurado a partir do século XVIII, que os médicos começaram a ver as mulheres como possuidoras de uma sexualidade própria, entendendo seus órgãos não mais como um similar dos órgãos masculinos, mas tendo funções bem específicas. (FELIPE, 2003)

Durante o período medieval à medida que o útero foi descoberto como um órgão com função própria (e não simplesmente um similar do órgão masculino que não evoluiu) foi possível ver as mulheres como seres fisiologicamente específicos, sendo difícil, a partir de então, sustentar a tese de desigualdade ou inferioridade feminina. Seria preciso arranjar outras

estratégias para continuar colocando as mulheres num patamar de inferioridade. Os anatomistas, ao dirigirem sua atenção para determinadas partes do corpo, fizeram com que tais partes se tornassem politicamente importantes. (FELIPE, 2003)

Desta forma, um crânio feminino menor foi usado para provar que as capacidades intelectuais das mulheres eram inferiores a dos homens, enquanto que a pélvis maior foi tida como prova definitiva de que elas eram naturalmente destinadas à maternidade, portanto, deveriam ficar confinadas ao âmbito doméstico, cuidando da casa e da prole, reforçando assim os argumentos contra a participação das mulheres nas esferas públicas. (FELIPE, 2003)

Existia a incapacidade ou desqualificação das famílias para educar em fins do século XIX e começo do século XX, foram acusadas de negligentes ou condescendentes demais com os filhos e filhas. Tais concepções se esboçariam ainda no século XVIII, desencadeando ações no sentido de conter o despreparo das famílias (especialmente das mães) na educação da prole. Dentro desse contexto, propagou-se a ideia de educá-las, objetivando atender a essa nova demanda que era proposto pela 1ª Lei de Instrução Pública de 1827, afirmando que a educação feminina era justificada em função de seu destino de mãe.

O ideário da maternidade tão reforçado pela Igreja Católica ganhava reforço da sociedade tradicional, conservadora que insistia na indissociabilidade entre os discursos voltados às mulheres e, os voltados à formação da criança. Este emparelhamento estudado por Rago (1985, p.68) em que “mostra as mulheres infantilizadas através da linguagem de desamparo, bem como da ideia amplamente difundida de que ela era incapaz de pensar e agir por si própria, sendo o seu espírito servil por natureza”.

Negava-se eminentemente o preparo, o zelo das mulheres e a necessidade de educá-las em que pudessem educar as crianças, foi utilizado como argumento para a implantação de escolas para meninas e moças. Pouco a pouco, vai surgindo como observa Louro (1997, p. 132) que “a educação das mulheres foi feita para além dela”, não se encontrando em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos, formadora dos futuros cidadãos.

Na transição do fim do século XIX e início do XX que se ofereciam cursos destinados às mulheres, como as escolas técnicas femininas e escolas normais, que incluíam disciplinas de economia doméstica, puericultura, higiene escolar e psicologia, começaram a fazer parte dos currículos das escolas normais desde o início do século XX com o objetivo de preparar novas mulheres, estritamente ligadas às funções de mãe e dona de casa. Cabe ressaltar, que a educação das mulheres passava pelo crivo das concepções eugênicas, que circulavam com

grande impacto. A nação brasileira deveria ser higienizada, bem como as mulheres, não só orgânica, mas moralmente:

O ensino prático de puericultura deveria ser para as moças o que é o serviço militar para os rapazes. Os cursos para mães, instituídos nas escolas municipais dos países civilizados, deram tão bons resultados que os pais reclamaram cursos idênticos para eles [...], além disso, precisamos instalar “creches” por toda parte para internação das criancinhas de peito. Se não a separarmos das mães ignorantes, paupérrimas e, muitas vezes, sem a mínima educação moral, pouco conseguiremos. (CLARK, 1946, p.349-350)

Naturalmente, as generalizadas catástrofes foram sucedendo em princípio as mães pobres foram responsabilizadas pela alta taxa de mortalidade infantil, sendo consideradas desinformadas e ignorantes, em relação aos cuidados da higiene dos recém-nascidos. Suas práticas tradicionais foram desautorizadas, ao passo que as mães burguesas foram vistas como uma espécie de aliadas dos médicos, na difusão dos novos comportamentos junto às mães trabalhadoras. “No começo do século XX os médicos, impunham e enfatizava a importância de se ter uma preparação para as mães, logicamente inspirados em modelo europeu”. (RAGO, 1985, p. 87)

A maternidade foi então colocada em discurso durante várias décadas reafirmando que somente através delas as mulheres poderiam alcançar a plenitude. Ao mesmo tempo em que se atribuía às mulheres o gerenciamento do lar, a educação dos filhos, também se esperava dela docilidade, fragilidade e subordinação ao marido. “Havia grande investimento da sociedade, alimentado por diferentes discursos que, conjugados, reafirmavam um lugar de subordinação e inferioridade das mulheres”. (FOUCAULT, 1984, p. 112)

Desta forma, foi possível perceber que os “discursos que ressaltavam a educação feminina”, (LOURO, 1997, p. 18) objetivando seu preparo para as funções domésticas e maternas tiveram grande circulação na primeira metade do século XX, com a “glorificação da maternidade”. Governar as mães significava governar as crianças, o que possibilitava, em última análise, um exercício constante de poder sobre a família e a sociedade.

As mulheres, mesmo em condições de dominadas, retiveram ao longo de sua história, os valores sociais vigentes. Na sociedade em geral, são absorvidos os valores e preceitos de seu período, mesmo que haja críticas a modelos pré-estabelecidos, o indivíduo inserido em uma sociedade não é neutro, sendo importante ter uma ação reflexiva sobre este fato, pois é de fácil percepção a reprodução de ideais masculinos feitas por mulheres, demonstrando um comportamento feminino de caráter coadjuvante em relação ao poder legitimado do homem.

2.4 A visão antropológica a partir da Sagrada Escritura no processo de dominação social feminino

A Bíblia relata relacionalidades. Relacionalidade entre os seres humanos, entre os seres humanos e Deus. Tais experiências refletem um *ethos* de comunhão que chegaram a promover eventos impossíveis e até inacreditáveis: mulheres estéreis até então, ficaram grávidas; durante a escravidão existiu a fuga; oportunidades de sobrevivência ao povo no deserto; vitórias contra inimigos poderosos e condições de vozes de pessoas ausentes excluídas fossem ouvidas. “A Bíblia é uma obra literária de um contexto bem antigo que traduz culturas e costumes distintos”. (GOMES, 2011, p. 07)

Sendo um veículo de propagação da proposta da fé anunciada por Deus, a Bíblia ainda está condicionada ao tempo, marcada por uma compreensão patriarcal da sociedade, do modo ainda conservador de ser e de viver num passado remoto. Por isso, suscitava-se uma interpretação que valorizasse a condição feminina, resgatando a história dos corpos, a integridade das mulheres desse período histórico, a partir de uma desconstrução de seus métodos. (AZZI, 1984; GOMES, 2011)

“Aquilo que os seres humanos têm em comum se revela nos mitos”, (CAMPBELL, 1990, p. 26), que são narrativas das histórias da vida, da busca da verdade, de um sentido de vida. Mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana, daquilo que ele é capaz de conhecer e experimentar interiormente. O mito é uma narrativa, um discurso sagrado (*hierói logói*). O que se nota ao investigar a vida dos grandes mestres espirituais da humanidade (figuras históricas reais), é que sempre nascem lendas e mitos ligados a eles. Relativizando vivências complexas de mundo, o mito é passível de múltiplos olhares. Muitos mitos da criação, em diferentes culturas, colocam a imagem feminina como criadora da Terra. Um dos mitos mais conhecidos é o mito grego de Gaia que é a Terra. Gaia teria surgido do Vazio ou do Caos a partir do qual gerou o Céu e o Mar. Depois gerou os poderosos Titãs. (CAMPBELL, 1990).

Para a religiosidade cristã, “a masculinidade passou a ocupar a soberania e às mulheres ficou o papel de receptora e mediadora da divindade masculina”. (RUETHER, 1993, p.09). O símbolo da Igreja como noiva escatológica de Cristo e mãe das pessoas cristãs se desenvolveu numa estrutura antisssexual e antimaternal e justificaria a posição de pureza, candura e virgindade exigida das mulheres. A condição feminina se restringiu sendo sublimada e assumida dentro de um poder espiritual masculino, do corpo (oprimido), do saber (subestimado), do poder (detido), a hermenêutica feminista procurou uma reconstrução, o

resgate da participação das mulheres na história, no rompimento do silêncio nas fontes, a partir da memória. Afinal, um texto patriarcal que justificasse a discriminação das mulheres não podia ser normativo, porque era contrário ao espírito libertador do Evangelho.

Na Bíblia Deus criou primeiro o homem e depois a mulher. A narrativa da criação da mulher através Do lado de Adão pode muito bem ser entendida como uma maneira do homem se sentir gerador da vida. Como no parto a mulher dá a luz, na criação bíblica é o homem quem gera a mulher. Seria um resquício de inveja? Há todo um processo de inversão de valores em relação à primeira etapa. Na primeira etapa a mulher é divinizada e cultuada como geradora da vida e seu sangue era considerado fértil para a terra enquanto que no relato bíblico, a mulher levou o homem a pecar e como “castigo” irá parir e o seu sangue é visto como impuro, ou seja, parir deixa de ser um ato sagrado para significar sinal de inferioridade. Aquilo que antes lhe dava grandeza agora a faz impura e inferior. (GOMES, 2011)

Do séc. III ao séc. X o cristianismo estava se expandindo e sedimentando entre as tribos bárbaras da Europa. Era um período caracterizado por muitas guerras e conflitos. A situação da mulher é totalmente confusa, uma vez que, quando os homens partem para a guerra “as mulheres eram jogadas ao domínio público quando havia escassez de homens e voltavam para o domínio privado quando os homens reassumiam o seu lugar na cultura.” (KRAMER; SPRENGER, 1993, p. 13). Gradual e lentamente a mulher foi conquistando espaço na sociedade: nas artes, na literatura e na ciência.

Essa manifestação feminina na sociedade durou até meados do séc. XIV quando tem início um novo período que vai até o séc. XVIII, a repressão sistemática do feminino. Este é o período em que recomeça a marginalização e a discriminação das mulheres. É o “período da caça às bruxas” que duraram quatro séculos. Mulheres foram queimadas vivas: curadoras, parteiras e até mesmo xamãs em suas mais diversas tradições. Na medida em que o cristianismo foi se deparando com outras culturas, as práticas de curas com ervas e tratamentos caseiros foram entendidas como bruxaria.

Paralelamente a isso crescia o culto à Mariologia, à Virgem Maria na Idade Média, que acompanhou a representação crescente do Messias como menino ou como morto, expresso nas Pietàs. “O culto da função materna idealizada foi acompanhado da repressão do papel da feminilidade adulta no mito, assinalada pela supressão do significado do símbolo de Maria Madalena na Paixão.” (KRAMER; SPRENGER, 1993, p. 35) Desse modo, suprimia-se a mulher “pecadora” e exaltava-se a virgem, mãe de Jesus, concebida sem pecado, sem relação sexual. A pureza estava em ser virgem. O sexo introduzia-se ao pecado, e mantinha a

mulher como fonte do pecado. Até hoje temos o reflexo deste acontecimento, como por exemplo, nos rituais de matrimônio católico, onde se exige que a mulher seja virgem e no dia de seu enlace matrimonial case-se de vestido branco. Como as mulheres podiam decidir casar-se, se ao casar estariam pecando? As mulheres não podiam, não deviam sentir prazer!

As “bases ideológicas que situam as mulheres como inferior e submissa advém desde os mitos da criação, sendo que para o *cristianismo* existe a apropriação com a primeira mulher – Eva.” Naturalmente, estes estereótipos foram sendo introduzidos na cultura ocidental a partir da mitologia grega, utilizando a narrativa da caixa de Pandora, que já apresentava uma identidade negativa para as mulheres. Pandora, por ser a primeira mulher, agia como instrumento vingativo de Zeus, portadora de uma caixa onde se concentravam todos os males que poderia assolar humanidade. (TEDESCHI, 2012, p. 57)

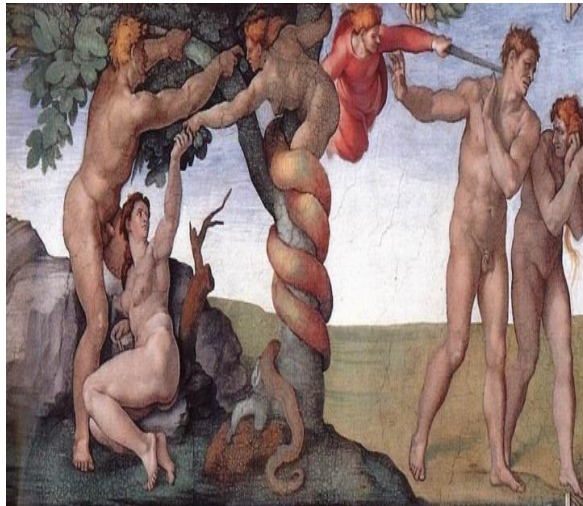


Figura 1. O mito da criação

A revisitação do mito de Eva, durante a Idade Média, contribuiu para a associação das mulheres ao pecado e à impureza, uma vez que, tendo sido a primeira a contemplar e a comer o fruto proibido, ela está associada à desrazão, à compulsão.

Imagem: Michelangelo. O Pecado Original
<http://ensaiosdegenero.wordpress.com>

No *cristianismo* Eva foi feita a partir da costela de Adão para evitar a solidão do homem. Ela simbolizava a tentação, o pecado da carne, o desejo de sexo, foi explicitamente a responsável pela perda do paraíso terrestre. Em contrapartida, “a Igreja Católica construiria outra identidade feminina mítica, a Virgem Maria – Mãe de Cristo, Mãe da Igreja, Mãe dos pobres e infelizes”, que foi preservada da culpa original. Tornou-se mãe, virgem, antes, durante e pós-parto. A virgindade consiste na perfeita integridade da carne, e se distingue em

três modos: sua existência sem propósito de mantê-la, sua perda material inculpável, e sua existência com inquebrantável propósito de conservá-la sempre e por motivos sobrenaturais.

O Evangelista Lucas ao narrar a experiência de Maria de Nazaré, em seus textos catequéticos, revela-a como perfeita discípula, pois ela ouve, medita e faz frutificar a palavra em gestos e atitudes. Para o evangelista João, Maria é a peregrina na fé, ungida pelo Espírito Santo, no entanto a pedagoga da fé, a que foi perseverante junto à cruz, mãe por excelência da comunidade.

Um dogma, no campo filosófico, é uma crença ou doutrina imposta, que não admite contestação. No religioso é uma verdade divina, revelada e acatada pelos fiéis. No catolicismo os dogmas surgem das Escrituras e da autoridade da Igreja Católica, que é uma verdade revelada por Deus, desta maneira imutável e definitivo, podendo estar ligado à ideologia, ou conjunto de princípios que servem de base a um sistema religioso, político, filosófico e científico. Os dogmas são verdades absolutas que não permitem a discussão. É um conjunto lógico, sistemático de representações (ideias, valores) e de normas ou regras (de conduta). Indicam ou prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar o que devem valorizar e como devem valorizar o que devem sentir fazer e como. Possuem caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais. A Igreja Católica Maria oficializou nesses quase dois mil anos de história quarenta e três dogmas, dentre esses, quatro dogmas marianos:¹⁴

1) Maternidade (Theotókos), dogma declarado à luz da Trindade e da Cristologia, em que no Concílio de Éfeso, realizado no ano de 431, no Pontificado de Celestino I (422-432), definiu solenemente que: “se alguém afirmar que o Emanuel (Cristo) não é verdadeiramente Deus, e que, portanto, a Santíssima Virgem não é Mãe de Deus, porque deu à luz segundo a carne ao Verbo de Deus feito carne, seja excomungado”.

2) Virgindade à luz da teologia bíblica e patrística, no Concílio Romano do ano 649 se definiu Maria Imaculada, sempre virgem, que concebeu sem relação sexual (sem concurso de homem) e ficou também intacta depois do parto.

3) Imaculada Conceição no horizonte da antropologia teológica e da teologia da graça o Papa Pio IX na Bula “*Ineffabilis Deus*”, de 8 de Dezembro de 1854, pronunciou

¹⁴. Seu desenvolvimento pode ser acompanhado a partir das principais festas: Theotókos em 15 de agosto, em Jerusalém, a partir de 431, festa da Natividade de Maria 08 de setembro, a partir do séc. VI depois a da Conceição, 08 de dezembro. A festa da anunciação, centrada primeiro na pessoa de Cristo, depois dará maior relevo a Maria. A Idade Média desenvolverá uma grande piedade mariana, consagrando a Maria suas catedrais (Chartres, Paris) e criando numerosos hinos marianos, assim como a devoção do rosário. (PIERINI, 1998)

solenemente como dogma a verdade que a Igreja Católica tomou conhecimento ao longo dos séculos: Maria, “cumulada de graça” por Deus, foi redimida desde a concepção.”

4) Assunção, dogma declarado em relação à escatologia por Pio XII, na Bula “*Munificentissimus Deus*”, de 1º de Novembro de 1950, proclamou solenemente a assunção de Maria ao céu. “Pronunciamos, declaramos e definimos ser dogma divinamente revelado que a Imaculada Mãe de Deus, sempre Virgem Maria, cumprindo o curso de sua vida terrena, foi assunta em corpo e alma a gloria celeste”.

E, as mulheres alcançariam a salvação ao acatar o ideal de feminilidade *mariana*, vivenciando apenas a função de procriar como dom da maternidade, numa visão assexuada. A história da criação aparece ao longo do *crístianismo* como justificadora da submissão das mulheres face ao homem. O relato genesíaco mostra duas versões da criação. Na primeira, homens e mulheres são criados como iguais, a partir do pó. Na segunda, Adão é criado em primeiro lugar surgindo a mulher de sua costela. É, sobretudo, na segunda versão em que o ser feminino é gerado a partir do masculino, que confere às mulheres um caráter imperfeito e uma tendência natural para pecar. (TEDESCHI, 2012, p. 59)

A fim de examinar como foi negativo o impacto da Eva sobre sua descendência feminina, no Velho Testamento, em alguns excertos da chamada Literatura da Sabedoria, onde encontra a hostilidade ao feminino, sobretudo no livro dos provérbios onde podem ser encontrados “edificantes” conselhos a respeito do trato com as mulheres, sempre inclinadas ao pecado. No livro do Eclesiastes, sobressai esta passagem como um perfeito exemplo de terror e ódio masculinos frente ao feminino “eu acho a mulher um pouco pior do que a morte, porque ela é uma armadilha, cujo coração é um alçapão e cujas mãos são cadeias. O homem que agrada a Deus foge dela, mas ao pecador ela o aprisionará” [...] “enquanto eu estava procurando, e não estava encontrando, achei um homem correto entre mil, mas não encontrei uma só mulher correta entre todas elas”¹⁵

Nessa circunstância Eva, a primeira mulher é criada para satisfazer a necessidade do homem. Afinal, o homem devia ter companhia, não viver na solidão. No paraíso não havia casamento. Na Bíblia não há indicação de que as relações amorosas entre Adão e Eva tenham sido precedidas pelo cerimonial a que hoje se dá o nome de casamento: o Criador, celebrante, Adão e Eva nus, de pé, diante de uma assembleia de animais, tudo terminando com as palavras sacramentais: E eu, Javé, vos declaro marido e mulher. Aquilo que eu ajuntei os homens não pode separar.

¹⁵. Bíblia Edição Pastoral. Paulus: São Paulo, 1990. **Livro de Eclesiastes**. Capítulo 7, Versículos 26 a 28, p. 821.

A Eva desempenhou um papel mais importante no Cristianismo do que no Judaísmo. Seu pecado foi a base de toda a fé cristã, porque a concepção cristã da razão da missão de Jesus Cristo na terra provém da desobediência de Eva. Ela pecou e, então, seduziu Adão para segui-la em seu propósito. Conseqüentemente, Deus expulsou a ambos do céu para a terra, que foi amaldiçoada por causa deles. Eles herdaram seus pecados, os quais não foram perdoados por Deus e, por isso, todos os humanos nascem em pecado. A fim de purificar os seres humanos do “pecado original”, Deus teve que sacrificar, na cruz, Jesus, que é considerado o filho de Deus. Em razão disso, Eva é culpada de seu próprio pecado, do pecado de seu marido, do pecado original de toda a humanidade e da morte do Filho de Deus. Em outras palavras, uma só mulher, agindo por conta própria, causou toda a queda da humanidade. O que dizer sobre suas filhas? Elas são pecadoras como Eva e devem ser tratadas como tal. “Uma mulher deve aprender em calma e total submissão. Eu não permito a uma mulher ensinar ou ter autoridade sobre um homem; ela deve ser calada”. Porque Adão foi feito primeiro, e depois Eva. “E Adão não foi o que perdeu, foi a mulher que perdeu e se tornou pecadora”¹⁶

A imagem de Eva, como uma mulher sedutora, teve um impacto extremamente negativo sobre as mulheres através da tradição judaico-cristã. Acreditava-se que todas as mulheres haviam herdado de sua mãe, a bíblica Eva, tanto a sua culpa como a sua astúcia. Conseqüentemente, as mulheres não eram dignas de confiança, eram moralmente inferiores e más.



Figura 2. A punição de Adão e Eva

Apesar da visão negativa sobre Eva, e por estar no centro do *cristianismo*, existiu certa ambigüidade em relação ao seu

¹⁶. Bíblia de Edição Pastoral. Paulus: São Paulo, 1990. **2ª Carta de Paulo a Timóteo**, capítulo 2, versículos 11 a 14, p. 1461.

pecado, ela é considerada fundamental para assegurar o trabalho da redenção de Cristo. O *cristianismo* reconhecia uma ligação entre as duas mulheres no que diz respeito ao próprio nascimento de Cristo, no sentido em que as repercussões do ato de desobediência da primeira mulher são redimidas pelo ato de outra mulher – Maria. (Fonte: <http://www.chabad.org.br>)

Menstruação, gravidez e parto eram considerados punições justas para uma culpa eterna do amaldiçoado sexo feminino. Para a mulher as nove maldições e a morte: o peso do sangue da menstruação e o sangue da virgindade; o peso da gravidez; o trabalho como castigo peso do parto; o peso de educar crianças; sua cabeça é coberta como no luto; ela fura a orelha como uma escrava permanente, ou escrava que serve ao seu senhor; ela não deve ser tomada por testemunha; e depois de tudo, a morte". (TEDESCHI, 2012, p. 63)

Num viés tradicional e menos crítico, na narrativa bíblica foi com a mulher que a serpente conversou e, supostamente se deixou seduzir, provocando a queda original, o que levaria à associação mulher/estupidez. Por outro lado, reparando no diálogo entre Eva e a serpente, e, na estratégia desta última para enganá-la, concluía-se que Eva não seria desprovida de inteligência, caso contrário, a abordagem por parte do animal seria bem mais simples. Pelo contrário, no caso de Adão não é preciso qualquer estratégia para levá-lo a pecar, ele, simplesmente come o fruto “[...] *pegou e o deu também ao marido, que estava com ela, e ele também comeu*”. (Gn 3, 6)¹⁷ De qualquer forma a ordem da criação e a queda original funcionam de modo a fundar bases de hierarquização sexual que se refletem nas relações sociais. Quando observa a serpente do jardim do Édem, logo adequa-se a caracterização nesse contexto como imagem do “mal perturbador”. (TEDESCHI, 2012)

Percebe-se inicialmente a versão que indica Eva sendo a primeira mulher e em diálogo com a serpente, aceitando o fruto proibido, para descoberta sobre a vida. Eva comete desde então a desobediência a Deus, segundo a narrativa, e sofre as consequências de tais atos. A serpente em questão é a figura do mal que induz ao pecado, a fonte e canal da desobediência.

A Igreja Católica com seu discurso, fez com que Maria fosse exemplo único do seu tipo, estatuto singularizado, pois, as outras mulheres eram consideradas filhas de Eva, explorando a possibilidade das mulheres saírem de sua condição pecaminosa, em serem mães, esposas e virgens. A essência feminina estaria intimamente ligada à primeira mulher e ao pecado original. Neste contexto, a representação da mãe cristã era entendida como a de educadora moral. A mãe era responsável pela educação religiosa dos seus filhos explicando os dogmas, ensinando as orações e a moral cristã. Por isso, ela deveria ser preparada para

¹⁷. Bíblia de Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1991, p. 17.

exercer esta função tão importante para a Igreja Católica por meio das associações, dos livros, dos manuais e dos colégios femininos.

Os olhos de Maria são grandes, voltados sempre para nós, a fim de acolher-nos e ver todas as nossas necessidades. A boca de Maria guarda silêncio. Ela que falava pouco, mas comunica muito a partir do seu olhar sereno. Guarda tudo em seu coração. A capa vermelha distinguia as virgens do tempo de Nossa Senhora. Sinal de pureza, mas também da força da fé. A mão esquerda direcionada a Jesus, seu divino Filho, no sentido de orientação. O fundo todo do quadro é dourado e dele saem reflexos ressaltando as roupas e simbolizando a alegria do céu, para onde caminhamos levados pelo Perpétuo Socorro de Maria. (TEDESCHI, 2012)

A desobediência de Eva foi a causa da morte para ela própria e para toda a humanidade, o nó de sua desobediência foi naturalmente desatado pela obediência de Maria (LOI, 1988), e assim, “a mulher faz a figura do obstrutor do desenvolvimento social, quando na verdade é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher” (SAFFIOTI, 1976, p.33)

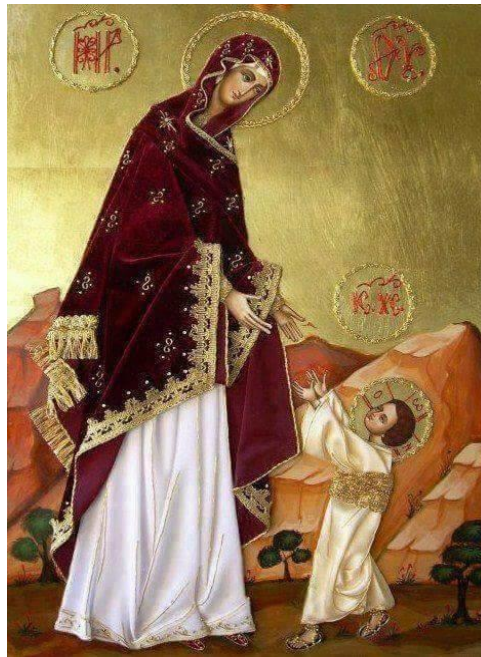


Figura 3. Ícone de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro

O *cristianismo* apresentou dois paradigmas para representar o universo feminino, Eva e Maria. Enquanto todas as mulheres foram identificadas com Eva e partícipes da natureza como suas filhas pecadoras, Maria eleva-se a um estatuto de perfeição inatingível, sendo considerado o único exemplo do seu tipo em pureza, obediência e o dom do cuidado através da maternidade. (Fonte Arquivo *pessoal* – Cópia da Theotókos)

Um dos aspectos mais relevantes da relação entre as duas figuras é a questão obediência/desobediência representada por dois momentos; o discurso da serpente e a anunciação do Anjo Gabriel.¹⁸

Na antropologia bíblica, o pecado original transformou os seres puros, criados por Deus, em seres impuros. As mulheres, responsáveis pela queda, expressariam a sua impureza através do fluxo menstrual que sempre foi considerado pelos *hebreus* como forma de poluição, e que exigia rituais de purificação. Através do mito da origem defrontou-se com a questão do incesto. Para corroborar, “o mito estabelece uma relação de inversão com as práticas sociais de seus adeptos”, evidentemente a relação sexual consanguínea era permitida aos ancestrais, e que viria a ser uma prática abominável para os mortais comuns numa cultura fortemente marcada por dualismos bem versus mal, mulheres permitidas versus mulheres proibidas. (CAMPBELL, 1990, p. 27). Nas sociedades pastoris descritas na Bíblia observava-se, constantemente, a “dominação masculina” (BOURDIEU, 1999, p. 71), e a condição de objeto de posse sofrida pelas mulheres. Porém, em sua difusão, o *cristianismo* transmitia a mensagem da igualdade entre os homens no plano da salvação.

Algranti (1993) e Muraro (1991) entendem que às mulheres, historicamente os conventos eram espaços contraditórios, quiçá uma alternativa para que elas fugissem de casamentos indesejados, apesar de que algumas vezes servirem de suporte para as meninas entrarem na instituição religiosa sem vocação para freiras. A atitude das mulheres reclusas nem sempre foi só de submissão. Muitas se rebelavam e fugiam, outras se tornavam excelentes administradoras dos próprios conventos. Nota-se que a educação nos internatos femininos reafirmava a mentalidade da época sobre a postura de preparar adequadamente as jovens a partir das expectativas da sociedade. Ao final do século XIX, num período em que as mulheres eram educadas para permanecer no recinto do lar, as freiras participavam de atividades em campos da educação, saúde e assistência social, comuns na sociedade. Conscientes ou inconscientemente as religiosas influenciariam outras mulheres.¹⁹

¹⁸. O texto de Gênesis 3,2-5 apresenta o diálogo da serpente com a mulher e a sua sedução; o texto de Lucas 1,26-28 apresenta o anúncio do anjo Gabriel à Virgem Maria sobre a anunciação. Eis os dois grandes paradoxos da história da humanidade.

¹⁹. Uma das hipóteses é olhar para a sociedade pigmeia. Nesse modelo de vida primitiva não se encontram quaisquer resquícios de hierarquia, seja em nível econômico ou fisiológico (sexo). As mulheres possuem um lugar de destaque, já que a força física não é o principal elemento para a sobrevivência. Nota-se, portanto, que em vez da ideologia opressora, reina a harmonia e os dois elementos, fêmea e macho que desempenham papéis fundamentais para o grupo sem que haja hierarquia. Ao contrário do que acontece nas sociedades mais evoluídas, “nesses grupos, as mulheres ainda são consideradas um ser sagrado, porque pode dar a vida e, portanto, ajudar a fertilidade da terra e dos animais”. (MURARO, 1991, p.5)

2.5 As mulheres e a Igreja Católica: uma breve cronologia da História de dominação

No mundo cristão, a produção literária foi crucial para o *status* feminino na sociedade ocidental. “As mulheres aparecem com signo de perigo e pecado”, (WANDERMUREM, 2007, p. 15), por isso necessitava-se ficar distante delas, pois pela sua presença, incitavam-se os violadores que, no final, apareciam como vítimas da sedução feminina.

Essa caracterização visa situar o leitor no contexto histórico, a Idade Média, período que costumeiramente é compreendido entre anos 472 até 1453, e em cuja época os líderes da Igreja Católica ensinavam que a terra ficava entre dois reinos misteriosos: o céu e o inferno, para onde, depois da morte, as almas das pessoas deveriam ir, também é o período em que os ricos viviam em castelos de pedras, altas casas citadinas e os pobres, a maioria, em casas de madeira ou casebres toscos que não duravam muito além de uma década.

A família era detentora de um importante papel: dar abrigo, trabalho, alimento e determinar a classe social dos filhos. Muitas crianças eram dadas aos mosteiros como “presente” das famílias a Deus. Não casar era considerado uma desgraça. Um bom casamento era essencial para os ricos e para os pobres. Para os primeiros, que se alimentavam de cozidos, assados, pudins, ovos, mel. A garantia da prosperidade do presente no futuro; para os segundos, de manjares menos fartos, como é o caso do pão, sopa grossa, aves e ovos. Contudo, tinha a possibilidade de melhorar a pouca sorte que o destino lhes havia reservado.

Os medievais acreditavam que a educação deveria treiná-los para serem bem sucedidos na vida adulta. O filho de um nobre precisava aprender habilidades diferentes do camponês. Assim, como em qualquer época, a escola era, a princípio, o local de aprendizagem de saberes. Lá eram inculcados, segundo preceitos pedagógicos característicos da época, ao mesmo tempo, os conhecimentos e os métodos de raciocínio e de trabalho que constituiriam para cada um o essencial da bagagem intelectual de que se disporia até o fim da vida. Mas a escola era bem mais do que isto, era um lugar de sociabilidade e de descoberta.

Na escola aprendia-se o comportamento, a afirmação da personalidade e a avaliação dos outros, sempre se curvando a uma disciplina coletiva. Nela, travavam-se relações duráveis de amizade. Passava-se a integrar grupos ou clientelas. Esta experiência existencial, inseparável da aquisição de saberes, contribuía, sem dúvida, tanto quanto estes últimos, para traçar o contorno coletivo dos letrados medievais. A escola era reconhecida aos estudos uma aposta política, que antes de ordem ideológica, uma vez que garantia a conservação e a difusão de certo número de saberes, sempre resguardando a ortodoxia e se opondo ao

desenvolvimento de outros saberes julgados ilegítimos ou perigosos. As aprendizagens elementares (leitura e escrita) podiam ser feitas de diversas formas: em casa (quando a mãe sabia ler e escrever); podiam ser confiadas a um preceptor; ou então, recorria-se à escola primária latina. A qualidade do ensino era indubitavelmente função correspondente ao nível de qualificação dos mestres. Os filhos dos pobres aprendiam a trabalhar e a lutar. Já os filhos dos ricos, aprendiam a ler e escrever. Mais tarde, frequentariam uma universidade que, em seu início, não passavam de reuniões livres de homens que se propunham o cultivo das ciências. Desta forma, as primeiras universidades foram sendo criadas. Sua fundação permitiu que a burguesia participasse das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhes tinham sido negadas. As principais universidades da época, localizadas na Espanha, Roma, Coimbra e Paris, ofereciam quatro distintos campos de estudos: artes liberais, medicina, jurisprudência e teologia.

Tertuliano (155-220), pensador do século II, afirmava que a “mulher deveria andar vestida de luto e farrapos, apresentando-te como uma penitente, mergulhada em lágrimas, redimindo assim a falta de ter perdido ao gênero humano”. “Mulher, tu és a porta do inferno, foste tu que rompestes os selos da árvore proibida” [...] “tu a primeira a violar a lei divina, a corromper aquele a quem o diabo não ousava atacar de frente; tu foste a causa da morte de Jesus Cristo”. (LOI, 1988, p. 16)

É nesse contexto social, político e cultural que surge no início do período medieval, uma das mentes mais brilhantes da “longa noite de mil anos”: Agostinho (354-430), um dos pilares da cristandade, apenas aparentemente não discriminou o lamentável estado corpóreo das mulheres, ao seguir o ensinamento do apóstolo Paulo aos Gálatas²⁰ acerca da equivalência teológica dos dois sexos. Mesmo assim, e não concordando, em *De Trinitate*, com o equacionamento das mulheres ao corporal, considerava, como perturbadora da serenidade e da espiritualidade da mente masculina, a instigante predisposição feminina para as solitudes materiais e sensoriais.

Agostinho viveu, entre os 19 e 28 anos de idade, o grande dilema de sua vida: de um lado os prazeres da vida, as paixões, as seduções, a glória popular, e de outro, a vontade de buscar a purificação, de ser conduzido aos chamados *eleitos e santos*. Enquanto não se decidia, ensinava retórica, a arte de bem falar. Mas queria ter bons discípulos e, para isto, ensinava-lhes com simplicidade artifícios para usarem em proveito da vida. Descobriu a distância que existe entre a moderação do prazer conjugal e o pacto do amor sensual.

²⁰. Bíblia de Edição Pastoral. Paulus: São Paulo, 1990. **Carta de São Paulo Apóstolo aos Gálatas** 3, 26-28, p. 1428

Não se pode falar de Agostinho, embora a preocupação seja com a educação, sem mencionar sua ética. Ela é apresentada como sendo uma ética do amor e da prudência. O caráter inteligente da ética e das virtudes que a efetivam, não se instaura em ato único, mas obedece a momentos. Em relação à ética da consciência e da prudência, existem dois pólos de atenção: o lugar da prudência entre as virtudes reconhecidas por Santo Agostinho e a sua importância para a emergência de uma teoria da consciência no âmbito do Cristianismo, teoria que não se circunscreve à ética, mas não deixa de ter implicações para esta. O ser homem é desde a *mens* e a *memoria* indissociavelmente um ser consciente e, deste ser consciente, emerge toda ávida uma moral radicada na *voluntas*, cuja forma intensiva é o amor pleno na *dilectio* que a *gratia* faz *charitas*, portanto, não há porque optar entre uma ética centrada e uma ética da consciência, pois elas são dadas pela vontade e pelo amor na unitrindade que formam na mente. Toda ética é, em verdade, uma ética instaurada, uma ordem em ato, ou uma ordem a instaurar, um sistema de normas, esta última visando aquela. A ética é um bem supremo e a aquisição deste bem, implica também um ato voluntário. Agostinho aponta, ao discutir sua ética, uma tríade de vícios: orgulho, curiosidade e concupiscência, bem como uma tríade de virtudes: humildade, sabedoria e caridade.

Ambrósio (339-397), século IV, em *De Paradiso* (c.375) [Sobre o Paraíso], propôs uma interessante alegoria para a Queda de Adão e Eva, na qual as mulheres representavam os sentidos do corpo e o homem, a mente. Os prazeres agitavam os sentidos, os quais, por sua vez, afetavam a mente (FONSECA, 2012)

João Crisóstomo, o Patriarca de Constantinopla, (340-407), século IV-V, afirmava que associado aos temas metafóricos das mulheres imaginadas como poço destampado ou espada desembainhada, bastante recorrentes na literatura medieval, encontrava-se o tema do impuro e embusteiro olhar feminino, frequentemente glosado pelos Padres da Igreja, a exemplo das advertências de João Crisóstomo. “[...] em meio a todos os animais selvagens não se encontra nenhum mais nocivo do que as mulheres.” (LOI, 1988)

O místico francês Bernardo (1090-1153), no auge do século XI-XII, que foi evangelizador durante a Segunda Cruzada, definia as mulheres e seu comportamento, relacionando-as claramente com o demônio. Seus rostos são como o vento abrasador, e suas vozes, sibilos de serpentes; mas também lançam encantamentos nefastos a incontáveis homens e animais. E quando se diz que seu coração é uma rede, se está falando da malícia insondável que neles impera. E suas mãos são como cordas para prender, pois quando as

põem sobre qualquer criatura para enfeitiçá-la, sempre conseguem seu propósito com a ajuda do demônio. (LOI, 1988, p. 20)

Nas Sumas Teológicas, Tomás de Aquino, no século XIII discorreu sobre vários temas, que têm como centro de preocupação a construção teórica e filosófica da existência. A condição feminina foi importante para a construção do discurso misógino desse período, na medida em que recuperou a parte mais radical do pensamento agostiniano com relação às mulheres, como princípio do pecado da humanidade. Ele foi influenciado pela doutrina aristotélica, primeiramente porque a filosofia de Aristóteles não era necessariamente pagã pelo mero fato de ter o filósofo nascido antes de Cristo afinal, os gregos, e principalmente Aristóteles, tinham também uma concepção de Deus. Em segundo lugar porque a razão, dada ao homem por Deus, não se choca necessariamente com a fé. Em último lugar a revelação divina orienta a razão e a complementa. Essas conclusões resumidas na principal obra de Aquino, a Suma Teológica, foram aceitas pela Igreja e ainda são consideradas válidas Este celebre teólogo também se dedicou em seus estudos, ao problema da criação e da divisão dos sexos.

Josaphat (2012), comentador das obras de Tomás de Aquino, corrobora dizendo que o paradigma teológico tomista se distanciou da teoria agostiniana na medida em que rejeitou a distinção entre a alma e o corpo, uma vez que foi criado primeiro o homem, depois a mulher, mas ambos criados à imagem de Deus. Em todo caso a criação masculina precedeu sobre a feminina proporcionando ao primeiro, capacidades mais racionais em relação à mulher, cuja finalidade auxiliar de sua existência também é levado em consideração. Além disso, a herança da tradição médica antiga, sobretudo a grega, era oportunamente alegada, para quem o corpo da mulher não é senão um imperfeito e deficiente. A debilidade física da mulher justifica a fraqueza de seu caráter incontinente e corruptível. A inferioridade da mulher não é mais uma questão apenas de concepções religiosas, é corroborada segundo as leis naturais. A dominação masculina pôde então ser considerada justa na medida em que é exercida para benefício do dominado e não por mero interesse individual do dominador; é quase um favor que homens tão devotos se dediquem a vigiar e guiar o sexo frágil, pelo qual, em louvor a Deus e ao bem da humanidade, devem responsabilizar-se. (MARTINS, 2008). É da submissão feminina que depende a harmonia do casal desde o primeiro instante da criação e se a preeminência masculina sobre as mulheres se embruteceu, o foi por consequência direta e justa pela culpabilidade de Eva.

Tomás de Aquino refere-se às mulheres como subdesenvolvidas, ou as considera como um homem falho (*aliquid deficiens et occasionatum*). Segundo o autor, de fato o sêmen masculino atua como a forma, enquanto o organismo feminino contribui com a matéria, ou seja, mesmo não havendo uma noção de biologia entre os gregos e medievais a função biológica das mulheres é passiva e receptiva, portanto, a sua inferioridade orgânica determina a sua condição de auxiliar do homem (referência ao texto do *Gênesis*, no relato da criação): Para a boa ordem da família humana, uns terão que ser governados por outros mais sábios que aqueles; daí a mulher, mais fraca quanto ao vigor da alma e da força corporal, estar sujeita por natureza ao homem, em quem a razão predomina. “O pai tem de ser mais amado que a mãe e merece maior respeito porque sua participação na concepção é ativa e a da mãe simplesmente passiva e material”. (LOI, 1988, p. 22)

Assim, ao longo das considerações tomistas emerge o pensamento de Aristóteles (1977) (“*O silêncio dá graça as mulheres*”; “*pode as mulheres ter algo deficiente e ilegítima*”); de Paulo, o Apóstolo dos gentios em sua Primeira Carta a Timóteo (“*em primeiro lugar e acima de tudo conta da condição do sexo feminino, que deve ser objeto de homem*”); de Agostinho (1999) (“*imagem de Deus é encontrada no homem, não é encontrado nas mulheres*”), essas ideias tiveram ampla difusão dentro do mundo medieval e eram principalmente os homens da Igreja os encarregados de disseminá-las. Para eles estava muito claro que as mulheres eram um perigo carnal e espiritual a ser evitado. Desta maneira, os discursos que justificavam o repúdio não se basearam exclusivamente no legado deles, mas também se nutriram fartamente de credices, que o baixo clero tratou de alimentar. Neste sentido, por exemplo, é bastante emblemático o significado de corrupção moral que adquiriu a menstruação. Acreditava-se que o sangue menstrual impedia a germinação das plantas, matava a vegetação, oxidava o ferro e transmitia raiva aos cachorros. Estas crenças terminaram por ajudar a justificar fatos tão transcendentais como a negação masculina em permitir a participação ativa das mulheres nas missas, assim como a proibição de tocar os ornamentos sagrados e, finalmente, sua exclusão das funções sacerdotais.

A metáfora máxima, cunhada para figurar o simbólico sentido destruidor do corpo feminino, foi, sem dúvida, a do aproveitamento do antigo medo da *vagina dentada* para significar o portão do Inferno do imaginário religioso medieval: “a cristandade medieval fez da vagina uma metáfora para o portão do inferno e reviveu a antiga imagem indutora de medo da *vagina dentada* que podia cortar fora o pênis do homem”. (WALKER, 1988, p. 328)

A Igreja Católica está afetada pela imagem negativa que a tradição judaica criou em torno de Eva. Segundo Filo, filósofo responsável pela difusão da explicação da inferioridade feminina dentro da sociedade judaica, Eva é um ser pecador, incapaz de resistir à tentação, pelo que é necessário submetê-la à tutela masculina. Ao ser a primeira mulher, ela projeta sua carga de pecadora sobre a existência feminina. E embora, tenha sido criada a partir do homem - e por isto seja parte integral da essência humana - representa a parte vulnerável deste atua como responsável pela perda do Paraíso. (FONSECA, 2012, p. 167)

Esse cenário hostil faz concluir uma imagem distorcida da personalidade feminina, criando uma expectativa sobre o papel das mulheres, que ligada ao mal precisa ser controlada, vigiada e punida. Assim, nota-se que as bases ideológicas que situam as mulheres como inferior e submissa vêm de muito longe, desde os mais remotos tempos.

O mito da fragilidade feminina acabou por confinar as mulheres ao reduto do lar, privatizando-as em relação à vida pública, criando estigmas que passaram a compor sua feminilidade. Numa sociedade machista, espera-se da mulher, além da beleza, seja ela portadora, dentre outros estigmas, da docilidade, delicadeza, obediência, recato, honestidade, e infinita bondade. Nos contos de fadas, imortalizados na literatura infantil, como a Bela Adormecida e Cinderela, a beleza era o maior estigma da feminilidade, se a mulher não fosse bela, não seria feminina. Era o primeiro dom com que se preocupavam as fadas, e era a razão da interferência do herói, geralmente um príncipe, que “só salvava a jovem ameaçada ou atingida pelo mal depois de vê-la e encantar-se com sua infinita beleza” (MENDES, 2000, p. 130). Os outros personagens coadjuvantes desses contos, geralmente a irmã-malvada, a rainha-bruxa “que não tinham esses atributos, e tentavam se impor pela inteligência, pela maldade, pela inveja ou pela indelicadeza, eram punidas, ou simplesmente esquecidas.” (MENDES, 2000, p. 130)

A Igreja Católica enquanto administradora, educadora e moralizadora da Idade Média, foram capitais para a reconstrução e o aprimoramento do conhecimento, bem como da arte de civilizar. Nesse sentido, foram os mosteiros que deixaram legados e os benefícios de uma civilização culta. O estudo se dava a partir do latim, literatura, gramática, dialética e retórica. Deve-se ainda aos beneditinos a organização final das sete artes liberais: gramática, dialética, retórica aritmética geometria, astronomia e música.

Em suma, delineia-se desta forma, ao longo da história, um quadro de constante dominação masculina sobre a mulher que é coisificada, sendo reduzida a um simples objeto e desejo, de prazer, de serviço, de procriação. Soma-se a isso todo tipo de violência, física e/ou

simbólica, tendo como elemento legitimador a própria religião Católica que desenvolveu uma teologia de exclusão e de incriminação em torno da cultura do pecado original, em que a mulher tornou-se símbolo da desobediência, sendo culpada por fazer com que o homem também desobedecesse a Deus, sendo por isso, expulsos do paraíso. Nesse sentido, aos poucos vai se construindo o ideário da maternidade às vezes reforçado pela Igreja Católica que estimulava que as mulheres gerenciassem os seus lares, se preocupassem com a educação dos filhos, num clima permanente de docilidade e subordinação ao marido.

3 ENTRE MEMÓRIAS, FRAGMENTOS DE EDUCAÇÃO FEMININA

“A oposição homens-mulheres é fruto e resultado da dominação patriarcal”, (MATOS, 1997, p.55), ou seja, desta “dominação masculina” (BOURDIEU, 1999, p. 71), que lentamente se aproxima numa difícil relação. “O corpo é uma memória, e a lei escrita no corpo e na alma pretende a disciplina, que corresponde à fabricação do homem responsável e consciente, neste contínuo desejo imensurável de poder.” Neste sentido a emancipação das mulheres não deve ser concebida apenas no sentido da igualdade de direitos, mas, antes de qualquer coisa, como a afirmação de novos valores, novas exigências, novas satisfações. E, é preciso liberar as mulheres dessa “humanidade forjada”. (FOUCAULT, 2005, p. 29)

Historicamente, é necessário haver não só uma reforma, mas uma grande revolução: a de transportá-la do espaço meramente doméstico, atmosfera fechada e sufocante da família ao vastíssimo espaço social público, lugar de embates, de discussões, de formação de opinião e cidadania. Navegar neste contexto da contradição, que foi ao longo do tempo construído pela civilização repressiva de que o feminino é apenas portador de direitos, ainda deixa claro que é um preenchimento de uma expectativa masculina, um forte domínio à volta da natureza, e “nesta dicotomia masculino-feminino subsiste, porém, o ser humano, comum aos indivíduos homens e mulheres, o ser humano cuja liberação e desalienação estão por ser conquistados.” (MATOS, 1997, p. 55)

Desde a Colônia, já existiam as relações dos oligarcas com a hierarquia católica. Essas relações se fortaleciam ao comungarem com a rejeição tradicional da Igreja Católica tudo que se referisse à emancipação feminina. As mulheres excessivamente instruídas poderiam esquecer-se da função reprodutiva, essencial para a sua realização individual e da família, o que também vinha ao encontro de uma ideia de tradição e propriedade que Igreja e oligarquias compartilhavam. (ALMEIDA; BOSCHETTI, 2012)

As concepções educacionais, além das diferenças entre meninos e meninas, também incluíam as divisões de raça, classe, etnia e religião que determinavam as múltiplas proposições compatíveis com os objetivos e destinação social dos indivíduos.

Educar as filhas não era mais um luxo ou uma desnecessidade. O advento de uma sociedade em contato com o mundo moderno, que caminhava para a urbanização, a consolidação da classe social que se enriquecia na produção agrícola, mas que via no comércio e na indústria o futuro bem próximo, demonstrava ser a educação feminina uma imposição social e uma temeridade ao mesmo tempo. (MANOEL, 1996, p. 64)

O modelo normativo de mulheres que instituía formas de comportamento e a exaltação de virtudes consideradas femininas como abnegação, pureza, domesticidade, espelhava o discurso sobre as mulheres vigente na sociedade, modelado pela religião e pelas elites dominantes que – apoiadas em discursos científicos e políticos como o positivismo, o higienismo e o sanitarismo – atribuíam e valorizavam as mulheres como mãe e esposa abnegada.

[...] para quem o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade, sendo o casamento e maternidade suas únicas aspirações. Era ela também a primeira educadora da infância, sustentáculo da família e da pátria. (ALMEIDA, 2007, p. 71)

Nesse contexto, a Igreja Católica, inspirou um modelo normativo às mulheres, associando sua imagem aos arquétipos de santa ou demoníaca, mãe ou pecadora. A dicotomia entre as figuras bíblicas de Eva e Maria representava, na realidade, uma não escolha. Esperava-se que as mulheres construíssem suas vidas espelhadas no símbolo mariano que representava todo o ideal feminino de recato, pudor, perfeição moral, aceitação de sacrifícios, e a uma vida voltada para a sagrada missão da maternidade e para a ação educadora dos filhos e filhas. Essa estrutura e valores religiosos apresentaram-se como domesticadores das relações de gênero, especialmente no que se refere à sexualidade feminina. No caso das práticas discursivas pedagógicas há também a articulação e o diálogo com as práticas de outros campos discursivos, como o familiar e o social, por exemplo. Especialmente a partir da virada do século XIX para o século XX, o discurso sobre a importância da educação para a modernização do país ganha contornos mais definidos. Os debates sobre a educação das mulheres começam a fazer parte da agenda de ações oficiais que promoveriam a abertura de salas de aula para as mulheres em escolas públicas e particulares (estas, especialmente de origem religiosa) e a fixação de diferenças curriculares:

[...] ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2001, p. 444)

Por fim, a proposta educacional orientava-se pelos princípios do catolicismo romanizado, *ultramontano* cuja lógica gravitava em torno da família, e a família, por sua vez, em torno da figura da mãe.²¹

Segundo a interpretação do catolicismo *ultramontano*, o mundo moderno se constituía em um imenso perigo para a salvação da alma, porque se fundamentava

²¹. Para pensar as questões do *Ultramontanismo*, pode-se recorrer aos documentos papais do século XIX, como as encíclicas *Mirari-vos* (Gregório XVI, 1832), *Qui Pluribus* (Pio IX, 1846) e *Quanta Cura* (Pio IX, 1864).

na liberdade de pensamento e consciência, liberdade social e liberdade política. Em outros termos, o mundo moderno se desenvolvia sem obedecer aos preceitos católicos e controle da Igreja. [...] O fortalecimento do clero ultramontano permitiu-lhe assumir o poder interno à Igreja e impor essa sua visão como válida para todo o orbe católico. Ancorados na ideia de ser a Igreja portadora da Verdade, desde sempre estabelecida e claramente definida no Concílio de Trento, os ultramontanos julgaram que a salvação da sociedade em geral e do homem individualmente dependia de recristianização do mundo, tarefa, portanto, da exclusiva competência da Igreja. (MANOEL, 1996, p.41-42)

A educação feminina, não poderia ser concebida sem uma sólida educação cristã – chave de qualquer projeto educativo, “esperava-se que as meninas e jovens construíssem suas vidas pelo legado mariano e seu apelo pela socialização da pureza, da maternidade, da perfeição moral, aceitação de sacrifícios pelo bem da família e dos filhos”. Atuando como ratificador dessa realidade, o princípio expresso pela 1ª Lei de Instrução Pública do Brasil, de 1827, assim se expressava “que as mulheres carecem tanto de mais instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos filhos”. (LOURO, 1997) São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam sua conduta aos sentimentos delas. (DEL PRIORE, 1991)

A “instituição família tinha o privilégio de oferecer a educação dos homens diferente da das mulheres, restringindo-se somente ao espaço doméstico, até então lugar de poucas decisões”. (CASTELLO BRANCO, 1996, p. 79) Às meninas, por sua vez, não era permitido ficar durante o dia nas ruas brincando como os meninos, nem correr pelos matos atrás de ninhos dos passarinhos ou outros divertimentos de cunho especificamente masculino. Elas deviam ficar sempre perto do olhar vigilante dos pais, que atentavam para seu comportamento e reprimiam, quando necessário, o que eles entendiam como abuso que pudesse afetar a moral, a honra e os bons costumes das filhas. Nesse fragmento de Bevilacqua retratava os romances referentes ao contexto e que evidenciava a questão da educação religiosa às meninas:

O pequeno lia, apontando com o dedo, num impasse de grande sábio, tomando gestos e maneiras, pedantes. De quando em vez, comprazia-se em chasqueá-la, chamando-a de total. Realmente embaçada defronte dessa grande sabedoria, a outra ficara completamente aterrada de ver tanta ciência em seu irmão pequenino, muito menor e mais moço do que ela! Estava humilhada, enrubescia e descorava ao mesmo tempo, desconfiada com um sorriso pálido a tremer-lhe nos lábios. O estudantinho convencido de sua real superioridade, não se compadecia da irmã. Muito cheio de si, todo orgulhoso e triunfante, olhava-a do alto com expressão de piedade. Depois abriu um novo livro, sempre com a mesma atitude sardônica soberba: também não entendes disto? Astronomia. Disse ela vacilando, depois de ter olhado para o lombo do livro. Sim, o volume chama-se astronomia, porém sabes o que quer dizer este belo nome? A pobre criança, que apenas lia e escrevia muito

mal, olhava trêmula e confusa para aquele menino. Deus que lhe dizia tantas coisas novas e que, nessa hora de suprema angústia, lhe pareceu uma figura sobrenatural, e somente pode sacudir a cabeça negativamente. (BEVILÁQUA, 1906, p. 10)

Perrot (2005, p. 14) em seus apontamentos historiográficos afirma “é o olhar que faz a história, no coração de qualquer relato histórico, há a vontade de saber e no que se referia às mulheres, esta vontade foi por muito tempo inexistente”. Continuando as reflexões, fica em evidência que a “ideia de escolarização das mulheres” (LOURO, 1997, p. 447), já aparecia na 1ª Lei de Instrução Pública, desde 1827, associada à função educadora dos filhos. No entanto, historicamente, as mulheres tiveram sempre mais dificuldade de acesso à escolaridade.

Naturalmente, a família depositava na escola a responsabilidade de uma boa formação das alunas. Assim, se fazia necessário elucidar o currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social.

Nos colégios católicos, as atitudes das alunas eram controladas, o silêncio constante nos corredores, o respeito à hierarquia, o cumprimento de horários como também as regras de conduta, essas eram características necessárias num ambiente de conformação e aceitação dentro de uma sociedade, que estavam à luz de princípios orientadores dos setores mais conservadores da Igreja. Dessa forma, por meio da disciplina, acreditava-se que a moral familiar fosse preservada e as paixões do corpo fossem controladas, como pondera Foucault:

[...] A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (FOUCAULT, 1984, p. 106)

Para a Igreja Católica, a educação aparecia como uma área estratégica. O espaço institucional dos colégios religiosos representava a doutrina e a prática, “além de reivindicar o direito do ensino religioso, ela pretendia que o próprio Estado se voltasse contra o ensino neutro e a favor do ensino confessional católico”. (SCHWARTZMAN, 1984, p.42)

O combate ao mundo moderno aconteceria através da censura da imprensa e da edição de determinados livros e, principalmente, através do investimento na educação. A educação de meninas e jovens fazia parte dos conceitos elaborados pela Igreja *Ultramontana*, pois as alunas poderiam ser posteriormente, educadoras dos filhos e da sociedade conforme os princípios do catolicismo *ultramontano*. Esta educação ocorreria nas escolas implantadas pelas diversas congregações que aqui chegaram. Segundo Menon (2000), e Manoel (1996) a

vinda das freiras se constituiu em uma etapa de um planejamento bem elaborado e em escala mundial.

No ambiente escolar havia a necessidade de demonstrar a ordem da missão civilizadora pelas condições ideais de ar, luz, mobiliário e postura das alunas. Neste contexto, aliavam-se com a mesma intencionalidade, os educadores, médicos higienistas e políticos. A preocupação com a higiene escolar reforçava valores morais relativos a padrões comportamentais ditos “civilizados”.

A decisão de instalar escolas encontrava-se visceralmente ligada às condições físicas do lugar em que deveria funcionar, isto é, as condições topográficas, climáticas, sanitárias, atmosféricas, de iluminação, de salubridade, das águas e de proximidade ou não das aglomerações urbanas.

Era necessário que as mulheres fossem educadas para que o lar, marido e filhos com isso se beneficiassem. Mantida dentro dos limites socialmente aceitos e organizados para atender a essas prioridades, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família, o homem. Com isso, concordavam a Igreja Católica, os positivistas, os republicanos, os liberais e os conservadores, enfim, toda a sociedade, incluindo as próprias mulheres. (ALMEIDA, 2007, p. 82).

Nesse sentido, o projeto educacional católico configurou-se como uma possibilidade para educação feminina que manteria as mulheres atreladas ao catolicismo *ultramontano* e ao que se entendia como a essência do feminino e a destinação natural da mulher: casamento, maternidade e família.

3.1 Prefigurações e fragmentos da educação feminina: educação moral e religiosa

Desta vez o casamento, agora baseado no amor e na liberdade de escolha, fazia do lar um “lugar privilegiado”, (CASTELO BRANCO, 1996, p.110) de felicidade, que se completaria com a procriação e o conseqüente exercício da maternidade, vista como a atividade mais doce e invejável que as mulheres poderiam exercer. “O lar, como ‘espaço privilegiado’ dessas mulheres onde reinavam soberanamente, fazendo desse, um lugar elegante, festivo, sem tumultos, sem banalidades”. Essas deviam ser as preocupações das mulheres que desejassem conquistar para sempre o amor do marido e se perpetuar na memória dos filhos que deixassem a casa paterna.

A Igreja Católica associava a figura das mulheres, à imagem de Maria, com a pureza de corpo e espírito, enquanto as desviantes, transgressoras, principalmente as prostituídas, seriam ligadas à maldade, à perfídia, ao pecado e à decadência. Se as primeiras eram o espírito e a santidade, as outras seriam carnavais e pecadoras, levando os homens à corrupção do

caráter e do corpo. Ambas (*as santas e as prostitutas*) deveriam ser submissas e dependentes, pois a ordenação social assim o exigia; e a *ordem natural das coisas* não deveria ser questionada por aquelas que eram as destinatárias de um processo de controle ideológico altamente repressor quanto à sexualidade. A ideia de sexo para as mulheres *honradas* estava intimamente ligada à negação do corpo feminino, com o potencial explícito do prazer sexual. As mulheres não deveriam sentir paixão ou desejo no intercuro sexual e, de preferência, manter a castidade, mesmo no casamento. A forma de preservar essa castidade seria relacionarem-se sexualmente apenas para a procriação, evitando os excessos que causariam danos à saúde e à vida espiritual feminina. (ALMEIDA; GOMES, 2013, p. 08)

Para a Igreja Católica e as oligarquias, era importante que as “mulheres incorporassem o arquétipo de Virgem, como seus atributos de bondade, pureza”, (ALMEIDA, 2007, p. 105), novamente inculcando nelas a missão educativa dentro do lar, e qualquer educação que oferecesse perigo seriam primariamente rejeitados. As que recebessem educação nos moldes católicos levariam para suas famílias os “dogmas disseminados pela Igreja”. Assim, se reforçaria a tese que as “mulheres seriam responsáveis diretas e ao mesmo tempo multiplicadoras” da mensagem evangélica junto aos maridos, escravos domésticos, aos filhos “recristianizando” toda a sociedade. (MANOEL, 1996, p.02)

Analiticamente, a observação parece bem simples. A ausência da educação religiosa nas escolas teria um dano irreparável, pois seriam facilmente contaminados por influências do “modernismo” e inegavelmente os lares estariam perturbados e destruídos. Os colégios religiosos seguiam à risca o “catecismo” da Igreja, e passam a ser determinantes na orientação das mulheres, porque se resguardariam dos ventos da modernidade e se livrariam dos ideários de emancipação feminina, mantendo-as atreladas ao poder do catolicismo *ultramontano*. Com isso, aumentaria o regramento da sexualidade e a Igreja deteria esse grande poder moralizador. Caracterizava-se o estigma da perda do “paraíso” por culpa das mulheres e elas deviam ser educadas à luz da “pedagogia do medo, do temor e da culpa” e “nunca se perdia a oportunidade de lembrar às mulheres o terrível mito do Éden.” (ARAÚJO, 1997, p. 46 apud ALMEIDA, 2007, p. 65)

A ausência da educação feminina acontecia pela exclusão das mulheres do processo educativo pelo menos até o final do século XVII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens. Ficou reservado às meninas tão somente a aprendizagem doméstica. Paulatinamente mediante a alguma circunstância de exclusão, a partir do século XVIII, o ingresso das mulheres no espaço público intensificou-se, e a figura feminina passou a ser

cuidadosamente moldada pela Igreja, de acordo com as exigências do projeto modernizador, que ao educar a mulher educaria o próprio homem, pois a mãe completaria seu filho. Ideia essa, que a sociedade continuaria sustentando na busca de valorizar o papel das mulheres como formadora de futuros cidadãos, e como esposas dos dirigentes da nação. Desta forma, os colégios religiosos, em sua maioria católicos, teriam surgido na tentativa de sustentar esta situação “para as elites republicanas que tomaram a si a tarefa de impor à sociedade o primado da Ordem, o modelo pluralista e hierárquico proposto pela Igreja Católica”. (RAMALHO, 1976, p. 153)

A educação básica das moças ricas restringia-se a “noções limitadas de português e francês, cálculos, história, geografia e os indefectíveis trabalhos manuais” (KAMITA, 2005, p.91), ressaltando que a educação das mulheres no século XIX estava voltada para o aprendizado das tarefas domésticas e não lhes despertava nenhuma autonomia, hipoteticamente por falta de oportunidades e informação, *a posteriori* acabavam aceitando a condição de submissão e silenciamento. Contudo, a Igreja corroborava e reforçava o ideário de que desde cedo lhes fora inculcido a *predestinação* de que seus principais dotes para o casamento estariam na sua virgindade imaculada; em seus aprendizados manuais e os serviços domésticos, como dom natural, aptidão de maternidade, quer fosse ela rica ou pobre. Naturalmente, as moças eram observadas pelo modo recatado e/ou prendado. A preocupação com o casamento tornou-se muito importante para as mulheres, pois, além de proporcionar uma realização pessoal, garantia também o meio de sobrevivência e atuação na sociedade. Permanecer solteira no primeiro período republicano significava motivo de vergonha e escárnio. Assim, o destino das mulheres solteiras era permanecer na casa dos pais, cuidar deles na velhice ou dos próprios sobrinhos. Algumas, no entanto, “frequentemente, refugiavam-se na religião e se tornavam a carola, observada com pena pela comunidade” (ALMEIDA, 1998, p.178).

No romance *Minha Vida de Menina*, (1998) de Helena Morley, existem pistas das práticas e hábitos da sociedade do século XIX sobre a educação das filhas. É notório como eram educadas as meninas tanto em casa, quanto na escola. À guisa de ilustração, alguns recortes pincelados pela autora: “Vovó é muito inteligente. Ela nunca estudou e nunca a vi abrir um livro; só de orações.”, (MORLEY, 1998, p.123), uma vez que as crianças e as moças das famílias senhoriais de grandes recursos eram escolarizadas em casa por meio de professoras europeias que contratadas eram agregadas à família para um trabalho contínuo de alfabetização, língua estrangeira, música e cultura em geral. “Vovó manda educar os filhos

no Rio. As filhas só aprenderam a ler e escrever; mas todas casaram.” (MORLEY, 1998, p.124) “Eu fui acabando de aprender a ler e tia Madge me fez ler *O Poder da Vontade* e *O Caráter*, livros que discutem: economia, correção e força de vontade.” (MORLEY, 1998, p.58)

Esses fragmentos elucidam e indicam que a educação das mulheres se restringia ao aprendizado da leitura e escrita, para apropriação do conteúdo do catecismo, manuais sobre a moral e bons costumes, livro de rezas e de receitas, instrumentos indispensáveis para a formação do espírito e do caráter feminino, aos homens, como de praxe, podiam ampliar seus estudos. “Às mulheres foi designada a pedagogia das rendas e bordados que eram meios de desenvolvimento social. (CIRIBELLI, 2006, p. 171)

Entretanto, no início do século XX, em face às transformações ocorridas nos sistemas econômico, social e político, observa-se uma série de inovações, principalmente no campo educacional. Carregados de preceitos apropriados da ideologia *positivista*²², os intelectuais e organizadores do Estado entendiam que através da educação se solucionariam os problemas do país. Por meio de uma concepção *salvacionista* estavam convencidos de que a reforma da sociedade dependeria única e exclusivamente da reforma da educação e do ensino. (SHIROMA et al, 2000, p. 17)

Em 1832, na Carta Encíclica *Mirari Vos*, o papa Gregório XIV relacionava os males da sociedade às novas ideias que estavam sendo colocadas nas academias e liceus, que “corrompiam os corações dos jovens”. Somente a fé nos legítimos soberanos da Igreja manteria a ordem pública. O Discurso de Gregório XIV em 1832:

O clamoroso estrondo de opiniões novas ressoa nas academias e liceus, que contestam abertamente a fé católica, não já ocultamente e por circunlóquios, mas com guerra cura e nefária; e, corrompidos os corações dos jovens pelos ensinamentos e exemplo dos mestres, cresceram desproporcionadamente o prejuízo da religião e a depravação dos costumes. Por isso, rompido o freio da religião santíssima, somente em virtude da qual subsistem os reinos e se confirma o vigor de toda potestade, vemos campear a ruína da ordem pública, a desonra dos governantes e a perversão de toda autoridade

²². Para Comte, o método positivista consiste na observação dos fenômenos, subordinando a imaginação à observação. O fundador da linha de pensamento sintetizou seu ideal em sete palavras: real, útil, certo, preciso, relativo, orgânico e simpático. Comte preocupou-se em tentar elaborar um sistema de valores adaptado com a realidade que o mundo vivia na época da Revolução Industrial, valorizando o ser humano, a paz e a concórdia universal. O positivismo teve fortes influências no Brasil, tendo como sua representação máxima, o emprego da frase positivista “Ordem e Progresso”, extraída da fórmula máxima do Positivismo: "O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim", em plena bandeira brasileira. A frase tenta passar a imagem de que cada coisa em seu devido lugar conduziria para a perfeita orientação ética da vida social. Embora o positivismo tenha tido grande aceitação na Europa e também em outros países, como o Brasil, e talvez seja, a base do pensamento da sociologia, as ideias de Comte foram duramente criticadas pela tradição sociológica e filosófica marxista, com destaque para a Escola de Frankfurt. (TORRES, 1957)

legítima; e a origem de tantas calamidades, deve buscá-la na ação simultânea daquelas sociedades, nas quais se depositou como em sentina imensa, quantos de sacrilégio, subversivo e blasfemo acumularam a heresia e a impiedade em todos os tempos.

Para as escolas católicas, e, mais especificamente, para as escolas femininas católicas, o discurso pedagógico, estava ainda estruturado sob a égide da doutrina ultramontana que defendia que as “leis divinas e naturais” destinavam às mulheres a função de mãe e esposa. O projeto da educação católica feminina visava à formação e à produção de meninas como mulheres cristãs, cuja missão era ser o “esteio moral da família, as preservadoras da tradição e as perpetuadoras das regras religiosas.” (ALMEIDA, 2007, p. 97) O “sujeito inteligível” a ser produzido pela educação feminina católica fosse a mulher doce, recatada, “de fino trato”, que, através do casamento e da maternidade, pudesse perpetuar os princípios e valores religiosos do catolicismo conservador através da educação dos seus filhos e filhas. Tais discursos sobre o sujeito e identidade partem da definição e da representação das relações de gênero no interior de um referencial androcêntrico de uma sociedade patriarcal. Os papéis sexuais e sociais de mulheres e homens estavam estruturados em uma ordem intrinsecamente fundacionalista, essencialista e universalista. Historicamente, o homem ocupava o espaço público, da rua, do trabalho, o mundo da cultura. Às mulheres foi reservado o espaço do privado, da casa, do cuidado com crianças e animais, das tarefas corriqueiras e socialmente desvalorizadas, o espaço da natureza.

O plano educacional voltado à escolarização das mulheres era rudimentar. A meta de que elas ajudassem na educação dos indivíduos; participassem do trabalho nas indústrias com mão-de-obra barata; e em síntese como *mímesis* dos países europeus, os novos rumos da modernidade, advinda da Revolução Industrial, tornando-se indispensável à instrução da população. Assim, aprender a ler, escrever e contar, parecia ser o suficiente para o dever a que se destinava cada uma. O cotidiano dessas mulheres durante o século XIX baseava-se nos afazeres domésticos, muitas delas não tinham interesse para a instrução, a consciência de mudança através do conhecimento era quase inexistente, quase mal entravam na adolescência já estavam se preparando para casarem-se, com vinte e poucos anos já eram cercadas de filhos. Tudo poderia ou acontecia durante a missa dominical, ponto de encontros de muitos namoros, olhares, desejos. A proximidade entre os opostos era permitida em nome de “Deus”, a missa servia como desculpa para muitos cochichos e piscadelas. (DEL PRIORE, 2005)

As últimas décadas do século XIX apontam para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a a modernização da sociedade, a higienização da família, a construção da

cidadania dos jovens, a educação feminina deveria permanecer sobre a égide e influencia cristã, quer dizer, católica.

Darnton (1986, p. 175), em suas pesquisas analisa que “as meninas eram submetidas a variadas formas de violência e preconceitos” e recebiam os mais variados estereótipos pela “ordenação de categorias”. Com o ensino comum para os dois sexos, a coeducação, meninas e meninos em uma mesma sala, a violência se acentuava ainda mais. Em função de cumprir com o plano educacional, que estabelecia como meta “mais do que modelar, era preciso corrigir, regenerar através da escola.” (SOUZA, 2000, p. 62.), a escola para as mulheres assumia comando com suas formas de amoldamento e de aculturação dos indivíduos. Observa-se que o discurso discriminatório e estereotipado vinha dos lares, onde os meninos reforçavam a tese que eram mais inteligentes, que tinham maiores facilidades com as disciplinas de cálculo; na hora do recreio eles não podem brincar junto das meninas, pois havia uma delimitação que algumas brincadeiras não eram às meninas.

Todavia, não somente o Estado, com suas oligarquias politizadas com a imprensa a seu favor, em via de divulgação e formação de opinião de seus ideais, mas também a Igreja conseguiu grande êxito na formação e educação feminina, desenvolvendo uma identidade ainda fictícia e auspiciosa aos moldes da sociedade. A Igreja nessa fragilidade de opções se utilizará das escolas confessionais impondo nas suas bases teórico-metodológicas, o modelo catequético de ensino.

O padrão das mulheres na época era para casar, ter filhos cuidar da casa e do marido, o casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina. A propagação do discurso biológico – na “crença de uma natureza feminina” verbalizando “o instinto de mãe” zelosa, cuidadosa e que não abandonava os seus filhos, reduzindo a imagem das mulheres em ‘mãe-esposa-dona de casa’.

Através do símbolo mariano se apelava tanto para a *sagrada missão* da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas. (LOURO, 2004, p.447)

A linguagem eclesiástica se consolidaria na “pedagogia dos exemplos”, comparando as boas mães com a Virgem Maria e outras santas, num discurso moral e religioso que se propagava frequentemente.

3.2 O gênero como instrumento para olhar a história das mulheres

Foi necessário no decorrer do tempo forjar academicamente o termo gênero, em que segundo Louro (1997, p. 21), fazia urgência em virtude da emancipação feminina, uma vez

que o discurso vigente era de que as mulheres pertenciam somente ao espaço privado, ao doméstico. “O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”.

Numa perspectiva *foucaultiana*, gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais. As sociedades e as culturas produzem uma compreensão sobre as relações entre homens e mulheres. Gênero, portanto, passou a ser utilizado em substituição quase automática ao termo mulheres, na tentativa de romper essa separação nos estudos históricos, e mostrar que a história das mulheres teria algo a acrescentar à história geral. Também o conceito de gênero sugeria uma neutralidade científica, que procurava apagar das discussões acadêmicas o elemento fortemente político presente na inclusão das mulheres como sujeitos históricos relevantes. Segundo Scott (1994), desde as épocas mais longínquas da história as relações entre o masculino e o feminino correspondiam a modelos ordenados pelos interesses dos grupos sociais. Assim, as representações de gênero são construções apreendidas, institucionalizadas e transmitidas socialmente. Nessas relações é que se pode compreender a representação das mulheres que escreve a sua história, embora por muito tempo tenha sido os homens que escreveram sobre elas. Na concepção apresentada, o debate sobre gênero acaba sendo conforme as necessidades e interesses do grupo, devido a alegação da inferioridade sexual e intelectual das mulheres, uma vez que ela foi destinada à esfera doméstica, exercendo a maternidade e o papel de esposa, sendo total a sua submissão em relação ao homem.

Tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo, ele é produzido de maneira complexa no interior de *epistemes* que têm, elas próprias, uma história autônoma (ou quase). O saber é um modo de ordenar e, como tal, não antecede a organização social, mas é inseparável dela. Gênero é a organização social da diferença sexual. É o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. (SCOTT, 1994. p.13)

A Igreja Católica exerceu um papel fundamental ao relacionar a imagem das mulheres com Eva, responsável pela desgraça da humanidade, pelo fracasso na comunidade sonhada por Deus. Em Maria, existe um novo olhar, categorizam-se as mulheres segundo seus papéis sociais, de virgens, viúvas ou casadas. Essa ambiguidade permeou as discussões que envolveram o lugar social das mulheres, pois ora eram vistas como monstros causadores da perdição dos homens, ora como anjos que os protegiam dos males do mundo. Eva representa as mulheres reais, em que as influências da Igreja deverão ser exercidas. Maria é a do plano ideal, a distante, inatingível, projetada pelos homens para guiar as mulheres, Maria Madalena se encontra entre essas duas figuras (Eva e Maria), significando a possibilidade e a experiência de arrependimento dos pecadores.

A história das mulheres brasileiras, como a história de tantas mulheres, é marcada pelo estabelecimento da ordem patriarcal que, legitimada pela religião cristã ocidental, transmitiu o “silenciamento do feminino” (PERROT, 1988, p.31) em todas as esferas sociais. As mulheres do Brasil oitocentista, formada e constituída socialmente nesta ordem, eram subordinadas e dependentes do pai ou do marido, sendo feita propriedade do homem e silenciada por ele. Desde menina a mulher brasileira era ensinada a ser mãe e esposa, sua educação limitava-se a aprender a cozinhar, bordar, costurar, tarefas estritamente domésticas. Carregava o estigma da fragilidade, da pouca inteligência. A negação de outros espaços além da casa/quintal as afastava também da educação formal, não sendo permitido o acesso à escola.

A educação das mulheres passou a existir em meados do século XVII, nos informando que “além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação”. (ARIÈS, 1981, p. 190)

3.3 A rigidez na educação das mulheres

É inegável que cada indivíduo tem sua própria visão de mundo, suas ideias, seus mitos, suas crenças e seus próprios valores, entretanto, estes em sua maioria são influenciados pela sociedade em que vivem e pelas regras inerentes a ela. Para Foucault (1983), a maneira mais prática de dominar era saber disciplinar as pessoas, tê-las nas mãos sem que estas o percebessem e sem pressão visível, que introjetasse determinadas normas fazendo com que o indivíduo vá se autodisciplinando. Nesse cenário educacional a rigidez foi a palavra usada para se referir à vigilância, à disciplina, às regras e às proibições que faziam parte do cotidiano de colégios religiosos, das alunas da instituição e só fazia sentido no tempo presente, num contexto de comparação e reflexão com e sobre outras formas de viver e de vivenciar a escola que atualmente podem ser consideradas “mais livres”. Um dos aspectos interessantes do ensino confessional é a preocupação com a disciplina e a formação moral, bastante vivas em sua concepção de educação.

As discussões a respeito de uma educação moral rígida faziam parte de um conjunto de representações dicotômicas em relação ao feminino e ao masculino, e dos diferentes papéis que mulheres e homens deveriam ocupar na sociedade e que o colégio, como uma instituição social, também colocava em prática, legitimando e reforçando. Porém, nas práticas “micropolíticas” da vida cotidiana, estabeleciam-se pontos de resistência e investimentos de poder pelos quais essas meninas e adolescentes afirmavam o tipo de mulheres que eram ou desejavam ser. As pequenas transgressões, travessuras e traquinagens eram as formas possíveis, naquele momento, para dizer “não” às regras e às normas estabelecidas, e, desde já,

imprimir, no espaço de colégios, uma marca própria que evidenciava que aquelas meninas podiam fazer “mais” do que rezava a cartilha do discurso hegemônico sobre a feminilidade: era a forma encontrada para constituírem suas subjetividades e auto representações no interior do processo de “generificação” engendrado pela escola. Dentre as brincadeiras não permitidas, porém, constantemente realizadas, estava descer as escadas batendo o sapato de verniz contra o piso de madeira, apenas para quebrar o silêncio regulamentar dos corredores que davam acesso às salas de aula, ou escorregar pelo corrimão para “variar” a descida das salas até o recreio. E mesmo a despeito da possibilidade – que quase sempre se verificava – de serem descobertas e punidas pelas religiosas. (REZENDE, 2008, p.152)

Explicitamente aparecia a contradição entre visões de mundo, representações e relações sociais divergentes proporcionadas pela leitura, possibilitava a essas mulheres ampliar seus olhares e confrontar os discursos hegemônicos (escolar, familiar, de seu grupo social) a esses discursos ainda marginais, que as influenciaram e contribuíram para fazê-las rever e reinventar certas formas de experienciar a vida e as relações com os outros.

As relações de gênero não podem ser entendidas como fato isolado na sociedade, pelo contrário, elas são constitutivas de toda realidade, pois o modelo paradigmático em serem homens e ser mulheres regulam todas as atividades. Bourdieu (1999), afirma que os agentes específicos (os homens e as mulheres) – e as instituições Escolas, Igrejas, Estado, família – são estruturadas e estruturantes neste processo de naturalização da dominação, ou seja, estes agentes ao mesmo tempo em que têm poder de moldar a sociedade é por ela moldada, na medida em que não é possível estabelecer onde essa reprodução de “esquemas generativos” se inicia, em última análise, trata-se da relação dialética entre a conjuntura e a estrutura do campo. Ora longe de “afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei pelo contrário, comprovar que elas são produto de um trabalho incessante (e, como tal histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos” (entre os quais os homens, com suas armas como violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado. (BOURDIEU, 1999)

“Vigilância e o silêncio”, mais do que um caráter repressivo, formam um saber e discursos sobre o sexo e a sexualidade, que se constituem no saber sobre o próprio sujeito, sobre sua verdade que, muitas vezes, ele próprio ignora e que, por isso, precisa ser-lhe “ensinada” e constantemente reiterada através de diversas tecnologias de poder. Proibições, normatizações e o próprio silêncio são formas de se colocar o sexo em discurso, de determinar o que, por quem, onde e quando falar sobre o assunto. (FOUCAULT, 2005)

Na própria configuração do uniforme – blusa branca de tricoline, saia azul-marinho de casimira pregueada com cinto e comprimento abaixo do joelho, meias brancas $\frac{3}{4}$ e sapato colegial preto.– qualificava-se o comportamento em relação à sexualidade: em razão da camisa ser branca exigia-se o uso de um corpete por baixo para não exhibir os contornos dos soutiens e dos seios (“era aquela coisa do respeito pelo próprio corpo”). O uniforme, propositalmente “fora de moda”, conferia um *status* assexuado aos corpos das meninas, preservando sua “inocência”, ao mesmo tempo em que reiterava os limites e expectativas morais e sociais esperadas daquelas meninas no espaço do colégio e da sociedade. Entretanto, isso não impedia pequenos “desvios” que se configuravam na própria inscrição que as alunas faziam em seus corpos e em suas condutas como marcas particulares em “serem mulheres”. (LOURO, 2000)

O uniforme de gala das alunas nos colégios religiosos era composto pela mesma saia, sapatos e meias do uniforme cotidiano, se diferenciava pela blusa de manga longa, gravata, luvas brancas e boina, e era utilizado em ocasiões especiais, como a visita de autoridades da Igreja ou da própria Congregação, para as procissões e os desfiles tradicionais e cívicos realizados na cidade, a exemplo do tradicional desfile de Sete de Setembro. Na ocasião deste último, havia também a apresentação da fanfarra (para qual havia outro uniforme, mas apenas as alunas que dela participavam deveriam possuir). Participar da fanfarra era sinônimo de prestígio para as alunas da escola. O uniforme para a prática de educação física que, embora não agradasse às alunas, mantinha os traços de recato e discrição com o corpo. Os esportes mais praticados eram os jogos de vôlei (ou uma variante chamada “câmbio”) e “bola queimada”. A entrada das alunas no colégio era vigiada por alguma religiosa ou funcionária do Colégio que fazia a conferência do uniforme. Havia dois outros tipos de uniformes: o uniforme cotidiano e o de educação física. (LOURO, 2000)

A vigilância e sanção em relação ao corpo tinham na cobrança e na obrigatoriedade em relação à limpeza também um ponto de aplicação. Ao fazerem memória de seu tempo de escola diz “lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, ‘nós éramos a escola’! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento ‘adequado’, respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento”. (LOURO, 2000, p. 19) O uniforme era, portanto, o símbolo que transitava pelos terrenos da moral, da higiene e da estética, o uniforme era impecável. Tanto é que se engraxava o sapato todos os dias.

É interessante ressaltar que as poucas reminiscências das meninas, quando relatavam sobre as regras e disciplina que faziam parte do cotidiano da escola, a associação com figura de uma mãe diretora, em específico, como a representação e materialização de todo o conteúdo disciplinar que, implícita ou explicitamente, circulavam no Colégio. Outro mecanismo disciplinar “é o exame, e combina os procedimentos de vigilância com os da sanção normalizadora” (FOUCAULT, 2005, p. 77). Esse mecanismo, através do exame, invertia o sentido da visibilidade entre as relações de poder que não atuavam, mas permaneciam ocultas. E, ao se tornarem invisíveis obrigavam a uma visibilidade maior e mais detalhada daqueles que se submetem à sua atuação. A constante possibilidade de ser observado garante a sujeição. A única manifestação do poder disciplinar é o olhar atento, hierarquizado e permanente, a fim de extrair, por um mecanismo de objetivação, toda a informação daqueles que são o objeto privilegiado das manifestações. As avaliações escolares seguem esse princípio, a aluna era avaliada, escrutinada e classificada por suas notas, por seu desempenho escolar, uma vez que as avaliações faziam (e ainda fazem) parte de procedimentos convencionais de todas as escolas (não apenas das confessionais).

Louro (2001) afirma que o corpo das alunas também era disciplinado e escolarizado, através de muitas outras práticas, os lugares das alunas em sala de aula era fixo e determinado por suas notas do ano anterior, o que tornava a divisão dos espaços em sala marcadamente hierarquizada e diferenciada. Além disso, o tampo da carteira era removível, e a estudante poderia utilizá-lo para deixar materiais e objetos pessoais. Havia a figura da “mestra de classe”, uma freira responsável em cada turma. A ela cabia resolver e auxiliar as alunas em eventuais problemas por elas apresentados, observar e fazer mudanças de lugares, sempre que fosse pertinente à manutenção da estabilidade, da obediência e do silêncio dentro da sala de aula. A “mestra de classe” era também responsável pela exigência da manutenção da ordem nas devidas carteiras. Esse domínio sobre ações e sobre o corpo terá como meta a continuidade do disciplinamento através do autodomínio. O corpo deve ser treinado na assiduidade, na exatidão, na presteza e no silêncio, através de um trabalho constante de governo: a vigilância cotidiana das meninas “entretanto, essa vigilância deverá assumir a forma de um controle e de um autocontrole elas se tornariam capazes de se autogovernar, exatamente por terem incorporado as normas e tecnologias de governo da instituição e da sociedade”. (LOURO, 2001, p. 462)

4 ENTRE A IMAGEM E O CONCEITO: A IGREJA CATÓLICA E A EDUCAÇÃO FEMININA

Para melhor compreensão não apenas da mentalidade político social do Brasil assim como nossas estruturas e relações sociais, Sergio Buarque de Holanda regressa aos tempos do descobrimento de nossa terra e nos explica como nossa história está relacionada às nações que aqui chegaram e tentaram adaptar uma forma de cultura e estrutura existentes em países muito distantes do nosso.

Toda estrutura da nossa sociedade colonial teve uma base fora dos meios urbanos. Se não foi uma civilização agrícola a qual os portugueses implantaram no Brasil, foi, sem dúvida, uma civilização de raízes rurais. 1888 representa o marco divisório entre duas épocas. Ainda que na Monarquia fossem os fazendeiros escravocratas e filhos dos fazendeiros que monopolizavam a política fundando a consolidação das instituições desse incontestado domínio. Tão incontestado que muitos dos representantes da classe de antigos senhores puderam se dar ao luxo de inclinações antitradicionalistas e de empreender alguns dos mais relevantes movimentos liberais. A eles também se deve o bom caminhar dos progressos materiais que pretendiam arruinar a situação tradicional, minando aos poucos o prestígio de sua classe e o trabalho escravo. O caminho aberto por parecidas transformações poderia levar somente a uma liquidação não tão rápida da nossa velha herança rural e colonial.

Pode-se mesmo dizer que o caminho aberto por semelhantes transformações só poderia levar logicamente a uma liquidação mais ou menos rápida de nossa velha herança rural e colonial, ou seja, da riqueza que se funda no emprego do braço escravo e na exploração extensiva e perdulária das terras, de lavoura. (HOLANDA, 1995, p. 74)

O final do século XIX teve sua predominância agrária com forte experiência de uma civilização agrícola o que os portugueses instauraram no Brasil, foi, sem dúvida, uma civilização de raízes rurais. É efetivamente nas propriedades rústicas que toda a vida da colônia se concentra durante os séculos iniciais da ocupação europeia: “uma civilização agrícola” (HOLANDA, 1995, p.73), herdado dos portugueses mantenedores da vida política e dos fazendeiros escravagistas registrando muitas contradições. A presença dos barões de café ao lado dos senhores de engenho movimentava a parcela mais importante da sociedade, a mais rica e privilegiada. De forma bem planejada e articulada, o jornal *A Província de São Paulo* iniciava a partir de 12 de fevereiro de 1887 uma série de artigos com cunho separatista (monárquicos e republicanos). A influência do *positivismo, do republicanismo*, ora

representado por Alberto Salles, irmão de Campos Salles, inspirados e *iluminados* pelo seu livro *A Pátria Paulista* trazia à tona o ideário de separatismo face às divergências surgidas em função à imigração e a impressão do progresso. Existia a mística da salvação nacional, de ideias positivistas e republicanas, difundidas por Benjamin Constant na Escola Militar. O Brasil queria as reformas, estas deveriam vir não pela violência ou repressão.

A oligarquia dominante paulista dava provas de não dispor de maleabilidade suficiente para aceitar as mudanças, como afirma Costa (1987, p. 360), “sendo levadas às últimas consequências as reformas atingiriam suas próprias bases de domínio”. O descontentamento das oligarquias paulistas derivava do fato de que a Província de São Paulo pagava ao Governo Geral cerca de 20.000.000\$000 por ano, e recebia ajuda federal 3.000.000\$000. A injustiça, vista por eles era muito grande, ou seja, desde muito tempo já posava de primo rico.

Para o “homem cordial”, a principal característica é o horror às distâncias, tendo suas raízes na esfera do íntimo, do familiar e do privado; a sua genealogia, está relacionada com a especificidade da casa-grande que com traços patrimoniais herdados da cultura portuguesa, se expressava na religiosidade caseira:

A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural, e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos. (HOLANDA, 1995, p.119)

Ao mencionar o conceito “democracia racial”, (FREYRE, 1973) como consequência da especificidade de um povo originário da miscigenação, como uma mistura que passa pelos sentidos, revelando-se como importante fator mediador das relações de classe, e, mergulha nas entranhas da sociedade à procura de uma identidade cultural, em vista da realidade social tradicional num solo comum, de valores que permitiria uma sociedade nacional, integrada, homogênea e harmônica. Evidentemente, essa teorização foi posta em dúvida, passando a ser chamada de “mito da democracia racial que obscureceu as diferenças raciais” (COSTA, 1987, p. 250)

Gilberto Freyre é quem mais vai se preocupar, dentro dos cânones relacionados ao entendimento da formação nacional, quanto às estratificações sociais que demarcam o campo das condições do que está sujeito à mulher e daquilo que é já reservado ao homem desde o seu nascimento. Como resultado direto deste processo estabelecido por Engels, que resulta consequente na hierarquia típica das sociedades mais modernas e complexas, inicia-se a

instituição de um princípio da Autoridade em que, enquanto alguns se satisfazem em obedecer cegamente o mando de outros poucos, estes poucos se mantêm no bojo da hierarquia estabelecida historicamente, bem como historicamente legitimada.

É curioso como essa virtude da mulher branca, somada à castidade e, por assim dizer, uma quase constituição de figura imaculada, irá fazer-se, além de outros elementos, por conta do próprio comportamento de mulheres negras que para sobreviverem se prostituíam nos meios mais desmoralizantes para o sustento próprio e da família. O estabelecimento do patriarcado a partir da própria gênese da construção da família vai se enraizar ainda mais ao longo da formação do Brasil, visto que o regime escravocrata legitimará a posse da mulher negra em relação ao seu dono, o homem branco, e, por isso, deveria ela submeter-se aos mais diversos anseios do seu proprietário, mesmo os sexuais.

Enquanto isso, a esposa do senhor de engenho estabelecia o ideário de figura casta, pura e frágil, incapaz de manter-se sozinha de pé. Esse estabelecimento da função da mulher na sociedade brasileira do século XIX convém destacar, foi influenciado pela própria religião do país em que fomos colonizados. Para a Igreja Católica que doutrina, desde 1549 com a chegada dos jesuítas ao Brasil, a cultura cristã nos seus domínios, a mulher deveria seguir os passos da figura de Maria – mulher imaculada, concebida sem pecado algum, sinônimo de castidade, pureza e devoção. Por este motivo mesmo, ela deveria preocupar-se inteiramente em arranjar o casamento, filhos e devotar-se por completo à submissão em relação aos homens – pai, marido e filhos – que estivessem à sua volta.

Nas primeiras décadas da República, significativas mudanças surgiam quanto à educação feminina, e outras características ainda perpetuadas, como o baixo nível da educação feminina, defendidos em nome das necessidades morais e sociais de preservação da família. Uma visão católica conservadora afirmando as diferenças entre os homens e as mulheres, perpetuou essa imagem com o intuito de manter a supremacia masculina:

O desuso do cérebro a que a sociedade condenara as mulheres, negando-se a instruí-las, seria o responsável pela menor evolução verificada das capacidades mentais femininas. Ora, se a desigualdade de capacidades intelectuais entre os sexos se devia a fatores de caráter histórico, as mulheres não estavam condenadas a persistir na ignorância e, portanto, na inferioridade mental e social. A solução encontrava-se na educação feminina, capaz de permitir uma recuperação do atraso a que esteve sujeita. (SAFFIOTI, 1976, p. 206)

Para a Igreja Católica, vista como educadora natural, a missão de educar fazia parte de um fim maior que era a propagação da fé. O desenvolvimento de escolas católicas femininas possibilitou vislumbrar uma educação escolar para as mulheres. A educação feminina nas

escolas confessionais ou internatos religiosos visava preservar a moral e a instrução das mulheres para o lar, “procurando guardá-la dos desvios que pudessem denegrir a imagem das mulheres perfeitas (instruídas para o lar, e para o esposo).” (MANOEL, 1996, p. 86). “As escolas católicas tornaram-se estratégias ideológicas da Igreja no seu projeto de restauração no decorrer do período republicano, com objetivo de centralizar e aprofundar o controle da Igreja Católica na sociedade”, constituindo, juntamente com outras instituições religiosas, como asilos, creches, bem como o trabalho catequético em geral “canais privilegiados, através dos quais a Igreja Católica faz passar representações religiosas e éticas.” (ROSADO NUNES, 1986, p. 199)

No entanto verificava-se que existiam muitas “dificuldades em instituírem a educação das mulheres, pois naturalmente elas eram colocadas em defasagem na sociedade brasileira”. (INÁCIO FILHO; ROSSI, 2007, p. 03). A Constituição Imperial de 1827 prescrevia o ensino primário gratuito para todo o cidadão e previa uma escolarização diferenciada para as mulheres:

Desde o decreto de 15 de Outubro de 1827, o governo imperial havia estabelecido um currículo não profissionalizante para a educação feminina, voltado para a formação de donas-de-casa, compostas das seguintes disciplinas: leitura, escrita, doutrina católica e prendas domésticas. Porém, se o Estado instituiu um currículo para a educação feminina, e outro mais completo para a educação masculina, não possibilitou, ao mesmo tempo, as condições práticas para a execução desses currículos, ou seja, não criou as escolas. (MANOEL, 1996, p. 23)

A reforma proposta por Leôncio de Carvalho, promulgada em 1879, produziu pouco reflexo em relação ao acesso à educação por parte do corpo discente composto por mulheres. A responsabilidade do ensino primário continuava a cargo do Governo Central, nos municípios da Corte, aos demais pontos do país era responsabilidade dos senhores provinciais. O ensino secundário ficaria sob os cuidados do investimento particular, conforme estava já estabelecido no Ato Adicional de 1834. Por este motivo, a formação das mulheres pelo ensino público no Brasil não era, sob nenhuma hipótese, o que se esperava de uma nação que passava por tantas transformações.

A educação que se lhes dá – observava Mme. Agassiz – limitada a um conhecimento passável da língua francesa e de música, as deixa na ignorância de grande número de questões gerais; o mundo do livro lhes é fechado, pois o número de obras portuguesas que lhes é permitido ler é muito reduzido, e os das obras escritas em outras línguas, que estão ao seu alcance, é ainda menor. Elas sabem pouca cousa da história de seu país, quase nada da de outras nações, e não parecem suspeitar que possa haver uma, outra fé diversa da que domina no Brasil; talvez nunca tivessem ouvido falar na “Reforma”. Elas mal imaginam que o mundo de pensamentos se

agita fora do seu pequenino mundo e suscita constantemente novas fases na vida dos povos e dos indivíduos. Enfim, além do currículo estreito da existência doméstica, não há mais nada para elas. (HAIDAR, 2008, p. 215)

As considerações de Elisabeth Agassiz sobre a realidade brasileira evidenciaram, então, a precária formação intelectual independente do gênero. A carência em relação a uma alfabetização e uma escolarização que melhor os reparasse ao exercício da cidadania assolava tanto os homens quanto às mulheres da época referida. Certamente, no entanto, era comum grande parte da população masculina no Brasil permanecer na ignorância quando havia ainda assim um sistema pedagógico e político capaz de oferecer um ensino razoável para este, podemos imaginar o quanto a desigualdade em relação a este ensino marcava o grau de escolaridade das mulheres daquele período.

No final do século XIX, o catolicismo, no Brasil, permanecia ainda como religião de Estado. Havia uma imbricação entre o projeto católico e a coroa brasileira, realidade que viria a mudar com o fim da monarquia e a proclamação da República, no ano de 1889, com a conseqüente separação e afastamento entre o novo regime e a Igreja. “As constantes crises entre Igreja e Estado (poder temporal e a questão religiosa) encontraram seus reflexos na educação e, precisamente, nas escolas públicas”. (INÁCIO FILHO; ROSSI, 2009, p.557). Os debates sobre o ensino religioso assumiam diferentes proporções ideológicas entre a laicidade e o confessionalidade do ensino. “O que trazia à tona as diversas maneiras pelas quais a escola operava ou reproduzia os interesses de determinado grupo”. (INÁCIO FILHO; ROSSI, 2009, p.557). A Igreja, na tentativa de consolidar-se diante do novo regime, procurou defender a fé católica, sob a perspectiva de uma reforma moral por meio da religião, e se empenhou pela conquista do ensino religioso no espaço escolar. A educação, vista pelos liberais era considerada alavanca do progresso e não seria diferente para a Igreja olhá-la como principal alvo para a sua restauração. (INÁCIO FILHO; ROSSI, 2009, p.557).

Destaca-se dessa forma a “luta política” em Bourdieu (1999) e os “poderes” conquistados, por meio da “resistência das mulheres”, por Perrot (1988; 1991). Estas demandam construções cognitivas que poderiam direcionar-se para o enfrentamento de toda e qualquer forma de dominação ou hierarquia também no espaço da escola. Poderia então, educação ser um produto da ideologia de seus promotores?

Verificou-se que as mulheres passariam a ocupar maior espaço na vida social e política, exigindo a igualdade de direitos, em meio à persistência da violência simbólica, desconstruindo “as verdades de fato” (ARENDDT, 1993, p.325). Mesmo assim, “as mulheres

souberam apoderar-se dos espaços que lhes eram deixados ou confiados para alargar a sua influência até as portas do poder.” (PERROT, 1991, p.503).

4.1 O conservadorismo político e religioso das oligarquias paulistas do século XIX e início do século XX

As elites brasileiras que chegaram ao poder depois de 1822 eram compostas de fazendeiros, comerciantes e membros de sua clientela, geralmente ligados à economia de importação e exportação, conservadores e mantenedores do *status quo*: a continuação do escravagismo e a prática do latifúndio. A formação dessa elite era inspirada nos ideais do *iluminismo*, com pensamentos antagônicos marcados por ideologias conservadoras e por vezes antidemocráticas, com um sistema político centralizador, colocando os municípios na dependência dos governos provinciais. Mantendo a tradição colonial, estabeleceram o catolicismo como religião oficial, subordinando a Igreja Católica ao Estado, numa concessão de pensamento *ilustrado*. (COSTA, 1987)

O Apóstolo, periódico representativo da posição oficial da Igreja Católica no Brasil, pronunciava-se em 1880, desafiando àqueles que defendiam maior participação feminina na vida social e política. Em seguida, em meio à longa e contraditória argumentação, acerca do que considerava adequado em termos do comportamento feminino, o articulista aludia à importância de Maria. Pelo seu sacrifício, sua resignação, Maria constituía-se no “mais completo exemplar de todas as virtudes, heroísmos e grandezas” para todas as mulheres que nela encontrariam “a fonte de suas melhores ações.” (SOHIET, 1997, p.23).

O periódico reiterava ainda, acerca da inutilidade das preocupações sobre a superioridade ou igualdade entre homens e mulheres, enfatizando a prioridade de se investigar as funções sociais para as quais estes demonstravam aptidões. E no caso das mulheres, relevava averiguar “se precisam como os homens o âmbito do mundo para exercício de suas faculdades, ou simplesmente o estreito recinto do lar doméstico, cujos deveres são difíceis de cumprir” (SOHIET, 1997, p.23) encaminhando sua argumentação, em termos de uma indução explícita, para a última solução.

Na sociedade moderna compenetrada do espírito cristão, as mulheres estão, relativamente aos homens, em estado real de inferioridade? São condenadas à permanente tutela? No celibato não têm a liberdade de dispor de si e serem senhoras de sua fortuna? Por acaso o casamento e, sobretudo a maternidade as não emancipam? No seio da família de que é centro, não tem sobretudo que as cerca uma força moral que as eleva acima da fraqueza física que lhes é inata? Não é na esfera conjugal e maternal consagrada pelo respeito geral, que elas exercem seus incontestáveis direitos e seus deveres mitigados? (*O Apóstolo*, 07/04/1880)

O cenário da *Primeira República* (1889-1930) reivindicava uma nova fase política no país, ao inaugurar os regimes presidencialista e federalista, atendendo principalmente os interesses de setores conservadores. Com o fim do regime do *Padroado*, ao separar Igreja do Estado, instituindo o culto livre a todas as religiões, a educação pública laica, o registro civil de matrimônio e batizado, e a laicização dos cemitérios, medidas que representavam os anseios dos grupos republicanos ligados principalmente ao *positivismo* francês ou ao *liberalismo* americano de um Estado laico. Segundo a Constituição, a religião oficial do Império do Brasil era o *catolicismo*. (COSTA, 1987, p.37) Dessa forma, os eclesiásticos e demais membros da Igreja eram incluídos entre os funcionários públicos pagos pelo Estado, enquanto o Rei mediava as relações do clero nacional com o Vaticano.

No final do século XIX ocorreu “alguns avanços para a sociedade paulista, e, por acompanhar esses progressos, a elite passou a exigir uma educação mais requintada para suas filhas”, (SAPATERRA, 2012, p. 49), pois não mais podiam se comportar de acordo com a tradição colonial portuguesa em moda.

A educação é elemento fundamental na tomada de consciência das mulheres de sua condição subalterna, ao mesmo tempo em que lhes proporciona o instrumental para ultrapassar essa condição. Dialeticamente, porém, constitui-se num dos principais veículos de difusão da violência simbólica, contribuindo incisivamente para a inscrição das representações da inferioridade feminina nos “pensamentos e nos corpos de umas e de outros”. Torna-se, portanto, relevante avaliar como se apresentava a educação feminina, a partir de meados do século XIX. (SOHIET, 1997, p.08)

“Nas últimas décadas do século XIX o regime monárquico viveu um processo constante de crise”, (COSTA, 1987, p. 286), refletindo o surgimento de novos interesses no país, associados à elite cafeeira, aos militares, às camadas urbanas e aos imigrantes, que representavam a nova força de trabalho. O movimento que eliminou a monarquia no país foi comandado pelo exército, associado à elite agrária, particularmente os cafeicultores do oeste paulista. Estes últimos, há duas décadas haviam organizado um partido político, o PRP – (*Partido Republicano Paulista*) - que não apenas defendia o ideal republicano, mas também o fim da escravidão e o federalismo que garantiria a autonomia estadual. Foi desta maneira que a elite cafeeira procurou conquistar o apoio dos setores urbanos, de diferentes classes e das elites regionais.

Apesar de dividido em facções, os republicanos históricos, chamados evolucionistas, eram predominantes e defendiam mudanças graduais, sem a participação popular no movimento, procurando marginaliza-la não só da ação, mas principalmente da construção do novo modelo político. Eram admitidos pelos:

[...] monarquistas, pois defendiam o respeito a ordem pública, muitos eram cafeicultores e alguns possuíam escravos; julgavam que chegariam ao poder disputando as eleições com os partidos tradicionais e percebiam a enorme importância que tinha o governo como instrumento de ação econômica. (COSTA, 1987, p. 293)

Por outro lado, o período também é considerado como o momento de construção institucional da Igreja no Brasil por seu processo de romanização seguindo as diretrizes do *ultramontanismo* do papa Pio IX, ao fortalecer os laços de obediência e dependência à Santa Sé que, por sua vez, precavia-se desde meados do século XIX contra a desintegração da cristandade e de seu poderio político no acirrado contexto nacional de unificação italiana e do avanço do pensamento laico, racionalista e cientificista com o desenvolvimento da Segunda Revolução Industrial no plano internacional. É preciso citar que a opção pela invisibilidade política durante a primeira fase republicana não foi unanimidade no seio da Igreja. Pe. Desiderio Deschand, em sua obra *A situação actual da Religião no Brasil* (1910), além de descrever um panorama social da religião católica no país após vinte anos de República, “defendeu a criação de um partido católico nacional para que os interesses da Igreja se cumprissem especialmente a retirada de trechos da Constituição de 1891 de cunho liberal e anticlerical”. (CUNHA, 2010, p. 304)

Dentre as medidas mais significativas do *ultramontanismo*, destacaram-se o restabelecimento das diretrizes do Concílio de Trento, a sacralização dos locais de culto, a moralização do clero, o fortalecimento da estrutura hierárquica por meio da burocratização, a ampliação de departamentos e circunscrições, o aumento do quadro eclesiástico através de formação seminarística ou de importação de ordens religiosas, a supressão ou adequação das irmandades que até então estavam sob o poderio do laicato, bem como o distanciamento do clero de funções laicas. Esse aspecto se firmou no combate ao catolicismo luso-brasileiro, ao *galicanismo*, ao *iluminismo* e às outras correntes de pensamento contrárias ao florescimento do *ultramontanismo* no seio das dioceses brasileiras. “Quanto à clientela da Igreja, os fiéis também sofreram tentativas de enquadramento da doutrina *romanizadora*” nos cultos e adorações, sem resultados uniformes, visto as raízes profundas do catolicismo popular no país. (AZZI, 1977, p. 123)

As resistências que a oligarquia paulista oferecia às transformações no papel das mulheres na sociedade levaram estabelecer alianças com a Igreja Católica, outorgando-lhe o direito de educar as mulheres segundo a tradição da cúria romana. Desta forma, evidenciou-se a estreita relação da Igreja Católica com o posicionamento social conservador da oligarquia em suas ações engendradas em fins do século XIX em vista da acomodação de interesses às

influências da revolução burguesa; das principais ideias do *iluminismo* e as consequências das tentativas de sua difusão, sobretudo nas instituições educacionais.

O catolicismo *ultramontano* alicerçou a estruturação dos colégios católicos no Brasil; da ambiguidade de setores que professavam o *liberalismo* ao mesmo tempo em que apoiavam concretamente os colégios conservadores católicos; das características principais do *Ratio Studiorum*²³, que compreende a metodologia de processos didáticos utilizados para a transmissão dos conteúdos e os estímulos pedagógicos. Não ocorreu uma padronização rígida do processo de trabalho, pois a variedade de métodos propostos dava uma ampla liberdade de escolha que poderia ser adaptada às circunstâncias. A preleção é o ponto chave do sistema didático do *Ratio*. Como o próprio nome indica é uma lição antecipada, isto é, uma explicação do que o aluno deverá estudar, cujo método e aplicações variam de acordo com o nível intelectual dos estudantes. Nas classes elementares de gramática, por exemplo, após a leitura e o resumo do texto, o professor explica, resolve as dificuldades relativas ao vocabulário, à propriedade dos termos, o sentido das metáforas, a gramática e a conexão das palavras. Na medida em que a classe se aproxima da retórica começam as questões relativas à sintaxe, ao estilo e à arte de composição. Dessa maneira, os colégios religiosos femininos organizavam os seus currículos a partir do conjunto de regras que sustentava pedagogicamente as atividades da vinculação cidadania versus catolicidade, segundo a vertente da Igreja *tradicionalista*.

4.2 Na virada do século XIX ao início do século XX: a crise modernista

O projeto do catolicismo *ultramontano*, além daquele era desenvolvido em seu âmbito institucional, pode ser visualizado, para efeito de análise, a partir de duas frentes: a primeira

²³. *Ratio Studiorum*, como se denomina abreviadamente, permaneceu por quase dois séculos, até a supressão da ordem, em 1773, quando o Papa Clemente XIV proibiu a Companhia de Jesus de atuar em seus colégios. Posteriormente, o Papa Pio VII, em 1814, restaurou a ordem, tendo o superior-geral nomeado uma comissão para elaborar uma revisão no *Ratio Studiorum*, cujas análises foram concluídas em 1832, apresentando-se uma nova versão, com 29 conjuntos de normas, exatamente um a menos que a versão de 1599. O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações. Exigia-se a elaboração de composições escritas com aprimorado rigor; liam-se autores greco-romanos, em especial Aristóteles, Cícero, e a retórica propunha formar o perfeito orador. Percebe-se que o sistema de ensino deveria eleger autores e pensadores vinculados ao pensamento oficial da Igreja, razão pela qual emerge vigorosamente a figura de Tomás de Aquino. A formação religiosa configurava-se como o maior pilar do sistema educativo jesuítico. Cuidava-se para que a fidelidade doutrinária fosse mantida, irrestritamente, evitando-se quaisquer textos, autores, questões polêmicas ou debates em discordância com a doutrina da Igreja, para que nada expusesse a fé e a piedade dos alunos. (FRANCA, 1952)

no que diz respeito ao *liberalismo* em meados e até o final do século XIX; a segunda por meio das reações polares que se processaram no catolicismo frente à relação das novas descobertas científicas e as verdades da religião no final do século XIX e início do XX, originando a conhecida *crise modernista*.

Tendo em conta os elementos fornecidos pela Encíclica *Pascendi*, que, todavia, não apresenta uma definição de modernismo “*tout court*”, estes são os dados da definição. O termo modernismo foi também usado por Lutero, que o aplicava aos nominalistas e Rousseau, no séc. XVIII usava-o para qualificar os materialistas. No âmbito puramente religioso foi usado no séc. XIX primeiro para designar, na ordem política, as tendências anticristãs da sociedade moderna e depois para designar as tendências nascidas do interior da Igreja contra o Cristianismo tradicional. Por isso, este termo apresentava-se como o indicado para identificar o movimento nascido no virar do séc. XIX para o séc. XX e que pretendia uma reformada Igreja com vista a adaptá-la aos tempos modernos. Com a modernidade e suas novas possibilidades cognitivas, o dossel teria se fragmentado e o indivíduo passado a se defrontar com múltiplas formas de ler a realidade. Nesse caso aparece o viés subjetivo do período moderno que a filosofia moderna preferia centrar-se no homem, esvaziando a síntese tomista Deus-Homem-Universo. A subjetividade ganha corpo com a *sola scriptura* e a *sola fides* de Lutero “com o racionalismo de Descartes, com o panteísmo de Espinosa. Os frutos da subjetividade são colhidos pela *Ilustração* do século XVIII”.

[...] o terreno da urdidura das ideias que vão, de alguma maneira, anunciando, manifestando ou justificando a emergência de novos padrões e paradigmas da *vida vivida* [...] e só se constitui como estrutura de um universo simbólico quando a Razão, no seu uso teórico explícito ou formalizado (*logos* demonstrativo), emerge definitivamente como instância reguladora do sistema simbólico da sociedade. (VAZ, 2002, p. 13)

Romano (1979) e Costa (1987) consideram que durante o período do Brasil Imperial entre 1822 a 1889, a Igreja Católica mantinha estreitas relações com o Estado, pois gozava de alguns privilégios principalmente nas nomeações episcopais, pela garantia constitucional de 1824, como religião oficial. Os adeptos deste movimento pretendiam assumir-se como renovadores da Igreja para melhor a adaptar às condições modernas do pensamento e da ação. À medida que este foi um movimento partindo do interior da Igreja e para defesa dela, os modernistas não desejaram romper com o catolicismo, mas adaptá-lo às exigências da modernidade, e por isso chegou a ser apresentado como uma autêntica renascença católica. O *modernismo* foi duramente criticado em dois documentos do Papa Pio X – decreto *Lamentabili* e encíclica *Pascendi*. Como resposta aos problemas modernistas a Igreja Católica

centralizou suas atitudes em Roma e passou a valorizar a pessoa do Sumo Pontífice, o Papa, como soberano das almas e infalível nas questões de fé e moral:

(1839). Por isso Nós, apegando-nos à Tradição recebida desde o início da fé cristã, para a glória de Deus, nosso Salvador, para exaltação da religião católica, e para a salvação dos povos cristãos, com a aprovação do Sagrado Concílio, ensinamos e definimos como dogma divinamente revelado que o Romano Pontífice, quando fala *ex cathedra*, isto é, quando, no desempenho do ministério de pastor e doutor de todos os cristãos, define com sua suprema autoridade apostólica alguma doutrina referente à fé e à moral para toda a Igreja, em virtude da assistência divina prometida a ele na pessoa de São Pedro, goza daquela infalibilidade com a qual Cristo quis munir a sua Igreja quando define alguma doutrina sobre a fé e a moral; e que, portanto, tais declarações do Romano Pontífice são por si mesmas, e não apenas em virtude do consenso da Igreja, irreformáveis. (1840). [Cânon]: Se, porém, alguém ousar contrariar esta nossa definição, - o que Deus não permita, - seja excomungado. (VATICANO I, cap. IV, sessão IV)

A romanização reforçava a ideia que as mulheres deveriam ser submissas ao marido, não mais como uma serva, e sim como uma companheira, fundamental na incorporação das normas *tridentinas* e na promoção da moralidade do espaço doméstico. “Decorrente dessa ideia, na escala social dos poderes atribuídos a homens e mulheres, a elas cabia, na teoria, o domínio do espaço doméstico (tão importante no século XIX), lugar exclusivo no qual poderiam e, sobretudo, deveriam exercer o poder”. (ROMANO, 1979, p.79) Nesse sentido, poder-se-ia adiantar e dizer que muito daquilo que os padres escreveram sobre as mulheres foi fruto do que desejavam ver nelas – um suporte para a religião que começava a sofrer golpes importantes com a laicização do mundo. Era preciso destinar um lugar especial a elas que iriam ensinar aos novos homens, ajudando, portanto, na construção e na manutenção da ordem social.

Segundo Romano (1979), a *romanização* em território brasileiro começou a ganhar importância na questão religiosa, porque os bispos faziam valer a autoridade do Papa em relação à do Imperador. E num período de laicização da sociedade, as atitudes da Igreja Católica concentravam-se na tentativa de ganhar influências e conquistar o povo. Contra o *racionalismo* foi pregado uma religiosidade sentimental, como o culto ao Sagrado Coração de Jesus e práticas de piedade popular. Assim:

A luta entre Igreja e *liberais* no período anterior e logo após a instauração da República estabelece-se, pois, ao redor dos objetivos de conquista da opinião pública, [...] Enquanto a Igreja se refaz como Povo, lançando-se nas massas, com demonstrações públicas de piedade popular, reforçando os seus meios de divulgação de largo alcance, com a imprensa católica, os métodos modernos de catequese, as missões, os *liberais* jogam-se decididamente no domínio da imprensa, das escolas, da universidade, procurando estabelecer

um campo laico “superior à massa”, criando uma linha política de produção das elites dirigentes. (ROMANO, 1979, p. 107)

A reação mais visível da Igreja Católica em 1871 foi a realização do Concílio Vaticano I, que estava inserido completamente no contexto de *Romanização*, que buscou reafirmar a tradição e sua doutrina, apresentando declarações explícitas contra o *materialismo*, *panteísmo e racionalismo*. Sobre estes três pontos, considerados pela Igreja como contrários à fé, foi promulgada a *Constituição Dogmática Dei Filius* (Sobre a fé Católica) que em quatro capítulos expôs a doutrina da criação, da revelação, da fé e da relação entre fé e razão, respectivamente. Vale ressaltar que nesse período não existia em hipótese alguma a questão do diálogo, a resposta eclesial sempre foi pela apologética, numa reação contra a modernidade uma vez que nos quinze cânones posteriores os padres conciliares foram claros ao dizer que aqueles que não abraçassem tais exposições doutrinárias como verdade, deveriam ser excomungados. O processo histórico que levou a cabo o que se conhece como *modernidade* substituiu a cosmologia aristotélica cristã (escolástica), oferecendo elementos para a configuração de um novo paradigma na estruturação de sentido dos indivíduos. O “eixo de percepção do mundo passou a se deslocar de um mundo hierarquicamente construído, no qual a instituição religiosa tinha papel significativo, para uma nova forma de organização social”, na qual a subjetividade emerge como valor e o indivíduo se encontra imbuído de seu próprio destino. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 72)

As vozes desse período eram fortes, a Igreja Católica buscava cercar de todas as formas, impedindo seus fiéis de terem outras informações a não ser estritamente as delas ensinadas e professadas como verdades de fé (dogmas).

No campo da filosofia, só era aceita a doutrina de Tomás de Aquino como única, verdadeira e segura para ser propagada e creditada no mundo moderno, tinha sido importante para a construção do discurso misógino do século XIII, na medida em que recuperou a parte mais radical do pensamento agostiniano com relação às mulheres. Em suas famosas Sumas Teológicas, Tomás de Aquino discorreu sobre vários temas, que têm como centro de preocupação a construção teórica e filosófica da existência e da condição feminina, considerando as mulheres como um defeito: “com relação à natureza individual, as mulheres são defeituosas e mal feitas, porque a força ativa na semente masculina tende para a produção de uma perfeita semelhança no sexo masculino; enquanto que a produção das mulheres provém de um defeito na força ativa ou de alguma indisposição material, ou mesmo de algumas influências externas”. “As mulheres são ser acidental e falho. Seu destino é o de viver sob a tutela do homem. Sobre si mesma ela não tem autoridade alguma. Por natureza a

mulher é inferior ao homem em força e dignidade, e por natureza lhe está sujeita, pois no homem o que domina, pela sua própria natureza, é a facilidade de discernir, a inteligência”. (ALEMBERT, 1986, p. 02)

Tais realidades estarão explícitas no Pontificado de Pio X, onde exporá esta relação entre Igreja e Estado na sua encíclica *Vehementer Nos* (1906), aos franceses:

“Que seja preciso separar o Estado da Igreja, é esta uma tese absolutamente falsa, um erro perniciosíssimo. Com efeito, baseada nesse princípio de que o Estado não deve reconhecer nenhum culto religioso, ela é, em primeiro lugar, em alto grau, injuriosa para com Deus; porquanto o Criador do homem também é o Fundador das sociedades humanas, e conserva-as na existência como nos sustenta nelas. Devemos-lhe, pois, não somente um culto privado, mas um culto público e social para honrá-lo”. (PIO X, *Vehementer Nos*, § 6)

Seguindo a teoria tomista reafirmava-se a doutrina metafísica, contra todas as tendências materialistas debatidas no campo filosófico, eliminando as possibilidades de interpretação da teologia pelos conceitos kantianos (tempo e espaço). A Igreja tinha como ideário sua autopreservação, reafirmava-se neste momento de *romanização* o valor da união entre Estado e Igreja. Leão XIII em sua encíclica *Immortale Dei* (1885) defendia a submissão da sociedade, e que não declarasse guerra contra a fé. A encíclica *Aeternis Patris* (1879) de Leão XIII ressaltava tal importância.

[...] Exorto-vos, de maneira mais preeminente, e isso para defesa e honra da fé Católica, para o bem da sociedade, para o progresso de todas as ciências, a fazer revigorar e a propagar o mais possível a áurea doutrina de Tomás. (LEÃO XIII. Encíclica *Aeternis Patris*, 1879)

Segundo Romano (1979) antes da consolidação da República outro pensamento que teve de relacionar-se com a Igreja foi o *Positivismo*, que acreditava num progresso possível para a sociedade brasileira através dos novos métodos científicos e o desenvolvimento do *capitalismo*, gerando assim a ordem da sociedade. Essa corrente de ideias nascia no século XIX no contexto pós-revolucionário francês. Isso implicava considerar a luta travada entre a velha e a nova ordem. Burgueses lutavam para manter seu poder de um lado, e de outro, os representantes do Antigo Regime, a aristocracia, lutavam por sua permanência na nova ordem social instituída. Foi nesse entrave que a burguesia passou de revolucionária para reacionária, uma vez no poder, a burguesia fazia de tudo para mantê-lo. Nesse mesmo contexto, Marx e Engels, em outra perspectiva, também buscavam entender a sociedade e que tinha por objetivo transformá-la. Mas, para Comte, o necessário era mantê-la.

O *positivismo* se compõe essencialmente duma filosofia e duma política, necessariamente inseparáveis, uma constituindo a base, a outra a meta um

mesmo sistema universal, onde a inteligência e a sociabilidade se encontram intimamente combinados. (COMTE, 1988, p.43)

No Brasil, segundo Romano (1979), este pensamento foi aceito principalmente entre os jovens oficiais do Exército. Os *positivistas* eram contra o *idealismo*, pois via a negação de sua soberania espiritual, tanto é que:

Os *positivistas* chegaram a erigir como requisito básico para a instauração da República, a “separação da Igreja do Estado [...] porque esta é a opinião corrente no seio da Nação”. Tanto quanto os liberais, eles jogaram contra a soberania espiritual da Igreja a ameaça da “opinião pública nacional”, como fonte idealizada do poder político. Concebia-se o divórcio entre a Igreja e Estado como cumprimento da legalidade laica e do seu direito natural, ou, nas palavras de Demétrio Ribeiro, *positivista* e ministro da Agricultura do Governo Provisório, tratava-se de “pôr a legislação escrita de acordo com a ordem natural da sociedade.” (ROMANO, 1979, p.120)

O grande aliado das práticas educacionais era o internato, enquanto recurso pedagógico, pois, as crianças ficavam isoladas de todo o contato com o mundo externo, não sendo contaminadas pelas influências perigosas oriundas do *Liberalismo*, bem como do *Positivismo*. O *positivismo comteano* fundamentava-se num discurso conservador, uma vez que, buscavam nos vultos e heróis do passado os exemplos para a organização da sociedade; “conservar melhorando” era um de seus lemas. O caráter conservador é observado, principalmente, no discurso referente às mulheres. Considerando-as responsáveis pela manutenção da moral e realização do culto privado, Comte impôs modelos de conduta feminina baseados na mentalidade patriarcal, formada ao longo da história da humanidade. As mulheres deveriam ser as “rainhas do lar e o anjo tutelar de sua família” e, para atingir esses modelos, seguiriam normas preestabelecidas pelo “catecismo positivista”, que codificou todo o pensamento conservador em torno das mulheres. Era natural que as famílias mais privilegiadas buscassem meios apropriados para livrar suas filhas de tal experiência e uma das formas mais viáveis era colocá-las nos colégios religiosos, em regime de internato, ficando isentas desse contato. Durante os primeiros anos da juventude, as alunas seriam resguardadas das más influências e livres dos pensamentos negativos presentes nesse mundo externo. Aparentemente, o *positivismo* e a Igreja Católica opunham-se frontalmente. O primeiro fundamentava-se em princípios científicos enquanto que o segundo em teológicos, mas nas questões relacionadas à família, propriedade e moral, ambos tinham discursos semelhantes:

[...] ao término do ciclo de estudos, as alunas teriam sido fortalecidas, de tal modo que ao voltarem para o “mundo exterior” não seriam corrompidas por ele, mas, ao contrário, deveria ser forte o bastante para atuarem como focos de recristianização da sociedade. (MANOEL, 1996, p. 77)

Com estes objetivos, havia o interesse de fazer frente às ideias liberais e buscar uma aliança não oficial com o Estado. A busca primeira era ganhar força e influência dentro da sociedade, uma vez que a Católica já não era mais a religião oficial do Estado, como outrora no Império. Ao se desligar do Estado, a Igreja tinha o intuito de conquistar as massas, através dos movimentos de sentimentalismo; formar as inteligências e opinião, bem como inserir-se no meio educacional, para incutir nas mentalidades das pessoas a pureza de Nossa Senhora, que sempre eliminou os males. Bastava averiguar as mais tradicionais imagens dela, sob seus pés está a serpente, símbolo representativo do pecado original e da perda da liberdade humana desde os tempos do relato genesíaco.

A Igreja Católica aliada aos interesses das oligarquias permanecia dirigindo boa parte do ensino destinado às mulheres e por meio dos seus colégios religiosos, responsáveis pela educação das filhas da elite, apoiando a formação diferenciada dos sexos.

De acordo com “a concepção originária de educar – do latim *educare*, que significa endireitar o que está torto, concepção que justifica a adoção de métodos autoritários de enquadramento da infância e da adolescência” (RAGO, 1985, p. 150), pois à escola era atribuído o papel de “formadora” do caráter de suas educandas, a educação feminina nessas escolas ou internatos religiosos visava preservar a moral e a instrução das mulheres para o lar, “procurando guardá-las dos desvios que pudessem denegrir a imagem de mulheres perfeitas (instruída para o lar, e para o esposo).” (MANOEL, 1996. p. 86) Diante dessa responsabilidade, a escola enfrentava o desafio de fazer desabrochar nas educandas qualidades essenciais às mulheres, oferecendo às alunas um aparato de conhecimentos que a sociedade patriarcal considerava pertinente e apropriado para as meninas e moças das classes sociais economicamente mais abastadas.

As mulheres deviam ser as encarregadas de preservar as famílias dentro da ordem tradicional e de apresentar a nova composição do catolicismo reformado, tanto no espaço doméstico como também fora dele através de ações caritativas. O ponto de maior convergência entre as duas doutrinas, a cristã e a *positivista*, era a questão da organização da sociedade baseada na moral autoritária, que se transmitia à educação familiar e se completava na escola. Em ambas, as mulheres eram as “guardiãs” da moral e do culto religioso, resultante da reprodução rotineira de seu cotidiano, onde são transmitidos os símbolos e signos de uma cultura.

Para as mulheres, seguir a nobre missão de difundir a fé católica deveria possuir fundo moral inspirado no modelo da Virgem Maria, mãe de Jesus Cristo, símbolo das mulheres sem mácula que se dispôs a seguir os desígnios de Deus, sem nunca questioná-los:

[...] as mulheres no pensamento da Igreja deviam enquadrar-se perfeitamente dentro do esquema de uma ordem social conservadora, reagindo fortemente contra as aspirações liberais. Dentro do processo do catolicismo romanizado, essas mulheres tinham a função – consciente ou não – de educar e preparar seus filhos segundo as tradições católicas, pois, esperava-se que no futuro esses fossem os prováveis dirigentes da sociedade e que, por sua vez, estivessem ligados à Igreja Católica. (AZZI, 1984, p. 13)

Inegavelmente, o que se percebia em ambos os discursos é a preocupação de salientar a imagem das mulheres como responsáveis pelas atividades da casa (mundo privado) e o zelo pela família; e o reforço do protótipo “rainha do lar” e “anjo tutelar”. Na opção de trabalhar fora do ambiente doméstico, entraria uma desordem moral, não mais exerceria sua divina vocação para ocupar-se de atividades prescritas ao homem, indo contra sua natureza. Uma vez “expostas às agruras do trabalho externo, ela e seus filhos seriam contaminados com os problemas que surgiriam, tais como a miséria, a prostituição e a desarticulação da família”. (ISMÉRIO, 2007, p.06) Como resultado, trariam desajustes às novas gerações e uma grande desordem social, prejudicial ao tão almejado progresso.

A Igreja Católica ficou estigmatizada por sua ligação com o sistema opressor absolutista, no contexto da modernidade, a igreja foi considerada inimiga da ciência e do progresso advindo do conhecimento humano como já comentamos. A Igreja Católica, mais preocupada com suas tradicionais imunidades, e, sobretudo aliada dos ricos, negligenciando os pobres, uma instituição acostumada a controlar a vida dos fiéis impondo uma atitude moral que contrastava com o sentimento liberal presente em cada cidadão, que tinha cada vez mais presente os ideais da Revolução Francesa.

Desse modo, “não se brinca impunemente com a história” As circunstâncias da Igreja Católica, uma instituição com mais de vinte séculos, com milhões de seguidores, respeitada pelos inimigos e adversários e que conseguiu exercer e ao mesmo tempo consolidar uma ação política bem organizada em nível mundial, ela arrastou consigo forças incomensuráveis provocaram jogos de poder e acabou desencadeando comportamentos não avaliados por aqueles que exerciam o poder religioso. “Foi essa tensão verdadeiro abalo sócio-político que a Cúria Romana provocou no decorrer do século XIX, ao anunciar sua reação ao mundo moderno” (MANOEL, 2004).

Nesse contexto, a Igreja prevalecia com o maior número de escolas femininas. Os colégios, por ainda não serem gratuitos, não possibilitavam o acesso às camadas

desfavorecidas da sociedade. É fundamental e importante ressaltar que a sociedade desse período atribuía à educação um papel essencial, no sentido de que a escola era corresponsável pela boa formação das meninas. A cidade de Sorocaba possuía esse viés educacional, em face de transformação de urbanização e industrialização que a cidade passava nesse período. Na sua edição do dia 5 de janeiro de 1905, o jornal **O 15 de Novembro** anunciava a inauguração dos trabalhos para a construção de uma grande usina hidroelétrica, junto à cachoeira do salto de Itupararanga. Tal obra seria executada pela Empresa Elétrica de Sorocaba, tendo à sua frente Bernardo Lichtenfels Júnior, um dos grandes capitalistas da cidade.

É importante salientar que o título de Manchester Brasileira não foi exclusivo de Sorocaba, pois Juiz de Fora (MG), também tinha sido considerada em 1898 com as fábricas têxteis. (CARVALHO, 2004) A comparação com a famosa cidade industrial da Inglaterra, ao que parece, estava presente no imaginário de toda a cidade brasileira que passava por um processo de industrialização, particularmente pela instalação de fábricas têxteis. É o caso de Salto, quando inaugurou a sua primeira fábrica de tecidos, em 1875.

Nessa época, em 1905 a localidade era um bairro pertencente à cidade de Itu, interior de São Paulo. Desde a instalação dessa fábrica tanto os jornais de Itu como os de São Paulo previam sua transformação numa pequena “Manchester Paulista”, dessa forma tornava-se centro de “acomodação dos conflitos” (MANOEL, 1996) onde republicanos, maçons, católicos e presbiterianos configuravam seu lugar de poder. Todavia, no advento do período republicano a religião católica foi perdendo parcelas de poder, mesmo que durante o Império não esteve ausente do imaginário das pessoas, pois os rituais (de casamentos, onde havia a necessidade da simbologia do branco como elemento de pureza, de virgindade às mulheres) exercidos ainda permaneciam, as crenças, a tradição religiosa incentivava a criação de colégios católicos. (BADDINI, 2002). Destaca-se que no período de 1849 a 1897 os 17 colégios religiosos femininos espalhados por todo o Brasil, de maneira especial em Itu, Araraquara, Botucatu e São Paulo, entre outras cidades. A partir de 1900 a 1965 já existia outros 196 colégios religiosos femininos entre eles o Colégio Santa Escolástica de Sorocaba, mantido pelas Irmãs Beneditinas de Tutzing da Baviera, Alemanha, em 1905. Neste período diversas congregações católicas chegaram ao país em um processo crescente que terá seu ápice no século XX. A escolha justifica-se por tratar-se da expansão inicial da educação confessional, e por seguirem devotamente os ideais do catolicismo *ultramontanista*. A maior parte destas congregações religiosas tinha como objetivo primeiro o trabalho com a educação, um dos caminhos de reestruturação da Igreja brasileira.

5 O CATOLICISMO ULTRAMONTANO: UM EXEMPLO DE COLÉGIO RELIGIOSO FEMININO

Esse capítulo ilustra o catolicismo *ultramontano*, com o exemplo de um colégio religioso feminino pela chegada das Irmãs Beneditinas de Tutzing, da Baviera, Alemanha, que se estabeleceram na cidade de Sorocaba, em 1906. Trouxeram o rigor e o método beneditino de estudo “*ora et labora*” voltado à formação das meninas da elite sorocabana, ilustrados pelo *ultramontanismo*. Observar-se-á que a imprensa sorocabana, através do Jornal “Cruzeiro do Sul” fundado em fins do século XIX, vinha divulgando maciçamente em seus editoriais, sobre a educação das mulheres, pois observava desde a criação do Colégio, uma expectativa de educá-las, anseio oligárquico de não querer suas filhas entregues à ignorância e reféns do *modernismo* já infiltrado, por meio de influências europeias.

A Igreja Católica no século XIX tinha dificuldade em estabelecer uma relação com a sociedade moderna. A hierarquia católica se sentiu desafiada pelo mundo moderno e tentou garantir sua estabilidade com uma atitude que não correspondia com o contexto histórico, uma instituição de quase dois milênios e resistente às mudanças, procurou à sua maneira preservar seu *status quo* “reconquistado” por um breve período no século XIX. Sendo a instituição mais antiga da história suas políticas geradas nas suas próprias contradições internas e externas causam consequências de longo alcance. O poder espiritual do papado como condutor da sociedade cristã estava sendo efetivamente abalado, após anos de perene estabilidade, conquistada através de alianças com os monarcas católicos, e esta situação parecia continuar possível por um breve período do século XIX.

Mas enquanto essa certeza política das nações europeias se esvaía, a hierarquia católica sonhava em manter sua influência política neste modelo que foi sendo abandonado pouco a pouco, com isso, no decorrer dos séculos surgiram questionamentos de maior ou menor intensidade na história da Igreja. A postura de Roma é o reforço do tradicional magistério, reforçando a tese do *tomismo* como a filosofia válida para os cristãos e aceitáveis pela Igreja Católica. Houve a condenação à *teoria modernista* e seus segmentos em seu conjunto. Todos os atos deveriam ser centralizados em Roma, fortalecendo ainda mais a pessoa do Pontífice Romano, a infalibilidade, no Concílio Vaticano I, em 1870. O esforço de assumir o paradigma das coisas medievais, tanto nas organizações sociais, políticas e econômicas. (MANOEL, 2004)

Já se tornou clássico chamar-se de *romanização* o processo a que foi submetida a Igreja do Brasil entre 1880 e 1920. (BEOZZO, 1977, p. 745) De fato, esse é um conceito vencedor e estabelecido nas análises acerca das vicissitudes do *catolicismo* no Brasil. O termo *romanização* foi criado pelo padre e historiador alemão Johann Joseph Ignatz Von Döllinger (1799-1890). A obra em que usa o conceito em análise foi traduzida e prefaciada por Rui Barbosa sob o título de **O Papa e o Concílio**, em 1877. Von Döllinger publicou o livro em 1869 e foi excomungado em 1871, no bojo das deliberações do Vaticano I (1869-1870), com o pseudônimo Janus, opunha-se ao processo de expansão do poder centralizador da Cúria Romana e do Dogma da Infallibilidade Papal. (WERNET, 1982, p. 180)

A *romanização* surgiu em meio a conflitos envolvendo *ultramontanos* e *liberais*, para designar, na perspectiva destes, o projeto *ultramontano* de “romanizar todas as igrejas”. Destacava-se no pensamento *ultramontano* a educação das meninas e jovens como principal tarefa, pois elas deveriam ser as futuras mães, educadoras de seus filhos, disseminadoras da fé e dos preceitos religiosos. Tal discurso ia ao encontro do desejo das famílias mais abastadas, porque suas filhas receberiam uma educação refinada sem, no entanto, colocar em risco os bons costumes. As ideias católicas apresentavam uma concepção de sociedade, poder político e relações familiares que eram convenientes à forma de vida da oligarquia sorocabana. Mesmo que a educação liberal reforçasse o caráter individualista e o civismo como força para a implantação de uma “nação”, a educação católica não fugia aos interesses da elite em ser católico ordeiro, obediente e respeitador da ordem constituída.

5.1. A cidade de Sorocaba, um breve cenário histórico

Uma hipótese a ser trabalhada é pensar a especificidade da história urbana de Sorocaba, num momento em que a cidade pelo menos no que se refere aos grandes centros se problematiza, gerando novas demandas e necessidades. A questão, portanto, é verificar se para além das transformações por que passam as maiores cidades brasileiras (Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo), muitas dessas manifestações da modernidade da *Belle Époque* já poderiam se fazer sentir em algumas cidades do interior.

Segundo Ferreira (2006), apesar de fazer parte do cenário histórico brasileiro desde 1654, destacando-se em muitos momentos, Sorocaba tem sua história comumente relacionada ao Ciclo do Tropeiro, nos séculos XVIII e XIX. Com o final das feiras de muares (1897), a cidade não viveu um período de decadência, pois, já estava direcionada às outras atividades econômicas, como a indústria têxtil. Com o desenvolvimento da Guerra da Secessão nos Estados Unidos (1861-1865) e a conseqüente decadência na produção do algodão, o Brasil

passa a fornecer matéria prima às indústrias da Inglaterra. Sorocaba se destaca, plantando o algodão já herbáceo, iniciando uma nova fase na sua economia. Além da exportação do algodão a cidade desenvolveu processo de mecanização no descaroçamento, sendo uma das primeiras cidades do interior da Província a possuir esse tipo de fábrica. O final da guerra civil restabelece a produção americana e o abastecimento do mercado europeu; os preços sofrem queda.

Em 1875 foi fundada a Estrada de Ferro Sorocabana, ligando a cidade a São Paulo, como uma das formas de incentivar a produção local. A grande produção de algodão, a falta de mercado externo e o acúmulo de capital comercial, foram fatores decisivos para o desenvolvimento industrial. (FERREIRA, 2006)

Em 1882 foi fundada a Fábrica Nossa Senhora da Ponte, com máquinas de Manchester, Inglaterra; as fábricas Votorantim e Santa Rosália, são de 1890 e a Santa Maria foi fundada em 1896. (ALMEIDA, 1969)

Em 1905, quando da inauguração da Usina de Itupararanga, o engenheiro Alfredo Maia reconheceu um “futuro prospero e próximo; que Sorocaba pela importância de sua indústria será a Manchester Brasileira.” (CRUZEIRO DO SUL, 11/01/1905)

Sem dúvida aqueles anos iniciais do século XX foram auspiciosos para o crescimento econômico da cidade. Com efeito, Sorocaba já se inseria num contexto de industrialização que se adensava desde a década de 1890, caracterizado pela instalação, em especial, de indústrias têxteis.

Houve certo refluxo durante os anos de 1897 e 1904, por conta de instabilidades no cenário internacional, bem como pela crise de superprodução do complexo exportador cafeeiro (significando a baixa nos preços do café), e da difícil situação financeira do Estado brasileiro. Contudo, a partir de 1905, o ritmo de crescimento é retomado. (ARIAS NETO, 2003)

Mas, segundo matéria publicada na imprensa sorocabana no início de 1903, uma vez que no ano anterior, em 1902 o panorama começava a se modificar favoravelmente para a indústria nacional. Assim, em Sorocaba, reabriu-se uma antiga e tradicional fábrica de chapéus, com nova direção; uma nova fábrica de bebidas é inaugurada; a fábrica de tecidos Santa Maria retoma suas atividades, tendo inclusive encomendado novos equipamentos que já se encontravam no porto de Santos. Além disso, o Banco União, proprietário da indústria de estampania e chitas Votorantim, firma contrato para a construção de um grande edifício onde

seriam instaladas máquinas de fiação e tecelagem, o que a tornaria o maior estabelecimento do gênero na América Latina. Por tudo isso, escreve o autor da reportagem:

As nossas indústrias aparecem, pois, novamente prosperas novamente recompensadas; e o bom êxito que os productos da industria sorocabana encontram nos principais mercados, nos faz suppor, com justa razão, que, brevemente a nossa cidade saberá attrair sobre si a atenção de homens de iniciativa e de negócios que desejem empregar capitaes avultados em outras industrias rendosas, mas que entre nós, ainda não estão exploradas. (O 15 DE NOVEMBRO, 08/01/1903)

Em 1904, a revista *São Paulo Illustrado*, numa edição especial sobre a cidade de Sorocaba, salienta o clima de otimismo, escrevendo na apresentação do número: “Sorocaba merece hoje nossa homenagem. É uma cidade histórica, progressista, industrial, é a terra essencialmente trabalhadora, uma colmeia em atividade constante.” (S PAULO ILLUSTRADO, ANNO II, ABRIL DE 1904, Nº24)

A reportagem visita as principais fábricas da cidade, constatando in situ seu desenvolvimento econômico. Portanto, podemos compreender a empolgação trazida pela perspectiva da construção de uma usina hidroelétrica, uma vez que essa supriria a crescente demanda de força motriz por parte das indústrias em expansão, além de se constituir numa forma de energia mais barata e segura que o uso direto da água e as dispendiosas máquinas a vapor utilizando carvão. (CARVALHO, 2004)

A energia elétrica era uma antiga reivindicação dos dirigentes sorocabanos, e sua implementação foi marcada por uma série de contratemplos, avanços e recuos. A primeira tentativa ocorreu em 1895, através de contrato realizado entre a Câmara Municipal e os irmãos Vicente e João de Oliveira Lacerda. Ficava estipulado que os serviços começariam a funcionar dali a dois anos, porém, os Lacerda enfrentaram dificuldades de toda a monta, sendo a principal delas as duas epidemias de febre amarela que infectou o município em 1897 e 1900. (CARVALHO, 2004)

Os prejuízos foram consideráveis, além das vítimas, houve a paralização das atividades comerciais e o fim da boa fama que gozava o clima da cidade, como lugar aprazível para visita e restabelecimento da saúde. Nesse ambiente conturbado, os Lacerda foram conseguindo prorrogações para inauguração, que deveria ocorrer em primeiro de janeiro de 1900, justamente no momento de eclosão da última epidemia. A cidade de Sorocaba continuava sem luz elétrica. A iluminação começou efetivamente a funcionar, porém, permaneceu precária ao longo de todo o ano e, assim, em dezembro, a Câmara considera o contrato caduco. O espólio foi passado, em 1901, para A. J. Byington, melhorando consideravelmente o serviço de iluminação.

Em 1902 obtém o privilégio para construção de uma usina hidroelétrica, pois estava patente a insuficiência da usina a vapor existente na cidade em atender o aumento da demanda. O privilégio foi passado para Bernardo Lichtenfels, em 1905, quando se iniciam os trabalhos de construção mencionados acima. A empresa canadense-anglo-americana Light & Power obtém os direitos de concessão em 1911.

O desenvolvimento industrial de Sorocaba trouxe significativas modificações em sua conformação urbana. Assim, já na década de 1880 a população da cidade chegava a mais de 20.000 habitantes, enquanto que uma estatística de 1872 indicava cerca de 12.000 habitantes. Esse adensamento populacional incentivou a instalação de várias fábricas de bens de consumo, como fábricas de cerveja, vinho, licores, massas e café. Na década de 1920 a cidade tinha em torno de 43.000 habitantes.

A regularização do espaço urbano nas últimas décadas, inclusive para condicionar a passagem e parada de tropas, as melhorias implementadas e a regulamentação dos usos da cidade apontavam para um modelo racional de vida urbana. A ferrovia era o grande símbolo dessa perspectiva, estimulando iniciativas ousadas de setores urbanos no caminho da industrialização. Não foi por acaso que o mesmo grupo que instalou a Companhia Sorocabana em 1870 organizou, no ano seguinte, uma sociedade anônima denominada “Indústria Sorocabana” para criação de uma grande fábrica de tecidos. (BADDINI, 2002, p. 269)

Além disso, com a industrialização, novos bairros foram formados, nos arrabaldes da cidade, como a vila operária Santa Rosália e a vila de Votorantim, criadas em torno das respectivas fábricas de tecelagem. A malha urbana começa a se expandir para muito além de seu histórico núcleo central, ultrapassando as linhas da Estrada de Ferro Sorocabana, rumo a até então quase totalmente desabitada região norte da cidade, surge, dessa forma, bairros povoados por operários que trabalhavam nas fábricas têxteis da região como Nossa Senhora da Ponte e Santo Antônio, esta fundada em 1913, como nas oficinas da Sorocabana. (CARVALHO, 2004)

No entanto, no âmbito das representações, é notável perceber a força da imagem da cidade como *Manchester Paulista*. Com efeito, apesar das críticas contundentes à burguesia local, a imprensa operária, pelo menos até os primeiros anos da década de 1910, não negava de todo essa construção simbólica. É o que transparece no trecho de uma reportagem publicada também no jornal O Operário:

Todos sabem perfeitamente que a vida de Sorocaba, tem seus alicerces na indústria manufatureira de que muito se orgulham os seus filhos ali- ás com razão, porque nem uma outra cidade do sul, do norte e mesmo do oeste do Estado tem atingido a um desenvolvimento industrial tão considerável como seja a nossa terra, porisso, teremos imenso prazer que as fábricas existentes

vão aumentando dia a dia e que muitas outras ainda se construam aqui, para que o nosso progresso material seja cada vez mais acentuado e para que o título de Manchester Paulista de que goza então, nunca, nem por sonho venha um dia a perder. (O OPERÁRIO, 08/05/1910.)

5.2 Razões históricas e religiosas da chegada das Irmãs Beneditinas de Tutzing, da Baviera em Sorocaba em 1905

A cidade de Sorocaba tinha um viés educacional uma vez que os ideais nacionalistas apareciam em padrões de pensamento, seja na política por seus representantes locais ou pela importância da urbanização. O primeiro grupo escolar público da cidade foi criado em 1896, por sugestão de um comerciante e vereador, Antônio Padilha de Camargo. Enquanto isso, em 1896, começava a funcionar o primeiro curso primário noturno e gratuito da cidade, mantido pela Loja Maçônica Perseverança III, uma instituição com forte presença na sociedade local e que assim levava adiante os ideais republicanos que o Estado apesar de proclamá-los, negligenciava. (GONZALEZ; GONÇALVES, 2007)

A cidade como espaço social, portanto lugar de disputa e legitimação do poder detinha a prerrogativa de produzir e disseminar conhecimentos determinantes na construção da cosmovisão que se pretendia divulgar ou construir. “Novos rumos e orientações a elite sorocabana passou a buscar, pois era necessário iniciar o projeto de modernização através de investimentos no campo social, político e educacional”, senão a sociedade ainda poderia permanecer no caos sustentado por “políticos conservadores.” (SILVA, 2013, p.69)

Sorocaba, em 1900, se de um lado o crescimento populacional, trazia prosperidade e progresso, de outro, gerava grandes problemas pela falta de equipamentos urbanos no atendimento às necessidades da população, acrescida, no final do século XIX, pelo contingente de imigrantes e ex-escravos. A pobreza sorocabana ganhava visibilidade, de modo especial com os adultos analfabetos e suas moradias precárias. As crianças estavam fora da escola por serem filhos dos operários da indústria têxtil, às vezes representadas pela imprensa da época como vadias e difíceis de controlá-las, e havia as denúncias contumazes de não estarem treinadas para a disciplina escolar.

É notório que Sorocaba em 1900, no advento da industrialização, expandiu-se o comércio, superando a feira dos muares, a agricultura de subsistência e os serviços de maneira extraordinária transformando o homem urbano no centro das atenções. (BADDINI, 2002) A conclusão a que se chega é de que não bastaria educar somente os filhos, mas educar as filhas passaria a ser uma necessidade urgente, todavia, um sonho ainda negado pela Igreja Católica. (MENON, 2000, p. 265) Como educar as mulheres, dentro da modernidade, sem corromper-

lhes os costumes? Uma das alternativas seria a implantação de um colégio religioso? Conforme anúncio no *Cruzeiro do Sul* (21/1/1904, p. 3), várias foram as escolas particulares confessionais católicas, como o “Collegio de Nossa Senhora da Consolação e o Colégio Agostiniano, além do Externato Sagrada Família, para meninas, à rua Padre Luiz, (Centro), dirigido pela Irmã Salesiana d. Othilia Colonna”.

Somente em 1910, Sorocaba vai ter uma escola noturna pública gratuita. Ainda assim, em horário de funcionamento não compatível com a jornada de trabalho dos operários, o que servia como argumento para um jornal, que se tornou porta-voz da classe trabalhadora da época, denunciar a exploração a que eram submetidos os trabalhadores pelas indústrias. (GONZALEZ; GONÇALVES, 2007)

Era forte o apelo dos colégios católicos dentro dos paradigmas do *continuismo* nas entrelinhas do pensamento da Igreja Católica, que estavam em situações precárias de vivenciarem o catolicismo eurocêntrico, *ultramontano*. Assim, fazia-se necessário instaurar a educação feminina à luz da moral cristã, dos bons costumes e afugentar-se de quanto pudesse dos temores dos tempos modernos.

Boschetti (2007), afirma que seguindo a tradição beneditina feminina concretizava desde seu início, uma síntese do que significou a importância da Igreja Católica e da família na esfera da educação. No entanto, toda a atuação do Colégio Santa Escolástica, de Sorocaba das Irmãs Beneditinas se insere na História da Educação pelo forte viés do ensino privado confessional no Brasil. Herdando da Companhia de Jesus uma presença congregacionista, a existência dos colégios, internatos e semi-internatos instalados nas cidades atendiam em grande parte às elites agrárias. Dessa forma, a Igreja Católica é uma das poucas instituições perenes em todo o território nacional, consolidando a condição de *mater e magister*, aliando interesses privados da educação escolar e concepção evangelizadora, com o beneplácido do poder público. Naturalmente, os pais queriam colocar seus filhos no Colégio das Irmãs, uma vez que com aquele projeto educativo/formativo para seus filhas e filhos da severa disciplina em todas as instâncias em relação aos horários, silêncio e introspecção; saudação em latim às religiosas; uso cotidiano do uniforme (cor, modelo, tecido); comunicação contínua com as famílias sobre o andamento de estudos e de atitudes. Publicamente esse disciplinamento se materializava, quando, em procissões e desfiles, a ordem, a elegância e a disciplina das “meninas do colégio” eram vistas pela população com respeito e admiração.

A ação educativa do (*Colégio*) Santa Escolástica na cidade de Sorocaba pode ser entendida num tempo contínuo e descontínuo, como categoriza Léfrèbvre. Primeiramente, cresce a partir de um marco zero, ou seja, a chegada das beneditinas à cidade em 1905, a pedido de Dom Miguel Kruse,

prior do Mosteiro São Bento em São Paulo. Posteriormente, fragmenta-se em tempos divididos, destinados a várias atividades como: preparação de novas religiosas do juvenato aos votos perpétuos, catequese, sistema de internato, semi-internato, Escola de Aplicação (Externato São José) para alunos carentes, escola aberta para alunos externos dos antigos Jardins de Infância ao Curso Normal e Conservatório Musical (este como atividade paralela oferecida às famílias que pretendiam estudo de piano, violino e flauta doce para seus filhos). Algumas irmãs ainda davam aulas particulares de alemão e outras, orientavam senhoras da sociedade na Obra dos Tabernáculos, destinada ao bordado dos paramentos e roupagem eclesiástica. Como instituição educativa, confessionalmente católica, foi oficialmente reconhecida em 1918. O Colégio, em seu maior tempo, foi escola feminina ou predominantemente feminina. (BOSCHETTI, 2007, p.08)

Assim, às mulheres não caberia somente a função de dirigir a casa e os empregados, era preciso que fossem agradáveis nas reuniões e para isso tornava-se necessário aprender a ler, escrever, conversar, conhecer regras de etiqueta, música, pintura e tudo o que coubesse a uma dama da sociedade. Tratava-se de criar um perfil de mulher tão bem descrito por José de Alencar em seus romances, educação voltada para o social sem que comprometesse a alma, a moral e a religiosidade feminina.

Os colégios religiosos pela pedagogia educacional eram entendidos como um trabalho de formação, numa constância que passou a ser chamado de *habitus* (BOURDIEU, 1999, p. 17), cujo efeito deveria acarretar a produção e reprodução dos valores, comportamentos e atitudes por eles preconizados. Ao fixarem uma autoimagem que combina tradição, autoridade e influência, estariam reforçando o seu próprio sentimento de prestígio em relação aos outros estabelecimentos de ensino e, também, contribuindo para o estabelecimento do “ethos” católico em seu público escolar.

A oportunidade de construir uma orientação religiosa voltada às elites, o Colégio Santa Escolástica difundiu na cidade de Sorocaba o rigor educativo oferecido pela Regra de São Bento.

5.3 São Bento e sua regra *ora et labora*: breves considerações

Destaca-se nesse sentido a figura de São Bento de Núrsia, patriarca do monaquismo do Ocidente, monge fundador da Ordem dos Beneditinos. Por volta do ano 500, Bento começou a reunir alguns discípulos, fundando, a partir das ruínas do Palácio de Nero, treze mosteiros de doze monges cada um, reunidos em torno de um abade, segundo o modelo apostólico, cujo ideal é: *Quærere Deum* (finalidade fundamental da existência: a busca de Deus com todas as forças, antes do que quer que seja e de quem quer que seja). Vários acontecimentos e uma nova visão da vida monástica – como uma única família em torno de um só abade – levariam Bento, em 529, a deixar Subiaco para se dirigir a Monte Cassino, onde fundaria a *Cidade*

Sobre o Monte, da qual toda a tradição monástica se tanto orgulha. A *Regula Sancti Benedicti*, provavelmente a mais importante e mais utilizada regra de vida monástica existente, tornou-se um modelo de conduta de muitas comunidades religiosas. (PIERINI, 1998)

A tradição diz que São Bento viveu entre 480 e 547, embora não se possa afirmar com certeza que essas datas sejam historicamente acuradas. Seu biógrafo, São Gregório I Magno OSB, não registra as datas de seu nascimento e morte, mas se refere a uma Regra escrita por Bento. Há discussões com relação à datação da Regra, mas parece existir um consenso de que tenha sido escrita na primeira metade do século VI. (PIERINI, 1998)

O que está relatado sobre São Bento no segundo Livro dos *Diálogos* – sua vida e seus milagres – não pode ser propriamente encarado como uma biografia no sentido moderno do termo. A intenção de São Gregório ao escrever a vida de Bento foi a de edificar e inspirar, não a de compilar os detalhes de sua vida cotidiana. Buscou mostrar que os santos de Deus, em particular São Bento, ainda operavam na Igreja Cristã, apesar de todo o caos político e religioso da época, e o sobe e desce da espiritualidade no seio da própria Igreja Católica. Por outro lado, seria falso afirmar que Gregório nada apresenta em seu texto sobre a vida e a obra de Bento. (PIERINI, 1998)

De acordo com os *Diálogos*, Bento (e sua irmã gêmea, Escolástica, que adotou a Regra para as mulheres, dando origem às monjas beneditinas) nasceu em Núrsia, na Úmbria, um vilarejo no alto das montanhas a nordeste de Roma, Itália. Seus pais o mandaram para Roma a fim de estudar, mas ele logo percebeu que, naqueles tempos, a vida que era vivida na Cidade Eterna era degenerada e comprometedora. Devido a isso, partiu para um lugar a sudeste de Roma, chamado Subiaco, onde morou como eremita por três anos, com o apoio do monge Romano. Lá, foi descoberto por um grupo de monges que o convidaram a se tornar o seu líder espiritual. Bento aceitou, mas as obrigações espirituais permanentes e o rígido regime disciplinar diário que estabeleceu logo se tornaram excessivos para os monges indolentes, que, covarde e criminosamente, planejaram envenená-lo. Gregório narra como Bento escapou ao abençoar o cálice contendo o vinho envenenado, que ao ser consagrado se espatifou em inúmeros pedaços. Depois disso, preferiu se afastar dos monges indisciplinados. Retornou ao Silêncio da sua caverna-eremitério, onde passou a receber uma grande quantidade de discípulos sinceros, e acabou fundando diversos mosteiros sob a orientação mística da Regra Beneditina já em gestação. Em 529, por causa da inveja de um sacerdote da região, teve que se mudar para Montecassino, onde fundou o mosteiro que viria a ser efetivamente o fundamento definitivo da expansão de uma ordem religiosa monacal católica a

Ordem Beneditina (*Ordo Sancti Benedict – OSB*). Sete anos antes de sua morte, em 540, primeira metade do século VI, escreveu definitivamente a *Regula Sancti Benedicti*. ensinamentos de Jesus, o Cristo, mediante a prática dos mandamentos e conselhos evangélicos. (PIERINI, 1998)

Como a Regra de São Bento exigia horas de estudo para os religiosos, foi organizado um tipo de sistema de ensino. Essa sistematização levou algumas famílias cristãs a pedirem ao mosteiro que ficasse responsável pela educação de seus filhos. Desse modelo derivou o trabalho educativo dos beneditinos em todo mundo. Seguindo o irmão, Escolástica abraçou a mesma prática em seu mosteiro, recebendo para a educação, primeiramente as meninas consagradas a Deus e, mais tarde, as meninas externas, o quê, séculos mais tarde abriu passagem definitiva para a educação feminina não claustral. (PIERINI, 1998)

5.4 O Colégio Beneditino Santa Escolástica de Sorocaba e seu projeto educacional

Entre as escolas confessionais católicas de Sorocaba, destacava-se o Colégio Santa Escolástica, criado em 1906, para as meninas, em funcionamento até os dias atuais. O Colégio foi fundado pelas freiras pertencentes à Congregação Beneditina das Irmãs Missionárias de Tutzing, Alemanha em 1885, e que chegaram a Sorocaba em 1905. A Congregação das Beneditinas Missionárias de Tutzing foi fundada em 24 de setembro de 1885, no sul da Alemanha por Andreas Amrhei, monge beneditino da Abadia de Beuron, que quis renovar na Ordem Beneditina o ideal missionário. Seu carisma especial é a convicção de que, assim como os Beneditinos cristianizaram a Europa no século passado, nos tempos modernos deveriam prestar o mesmo serviço, segundo a tradição beneditina. A tarefa das Beneditinas Missionárias: busca de Deus em comunidade sob uma Regra e uma Superiora. O objetivo das Irmãs Beneditinas Missionárias é ter uma vida comunitária na Oração, no trabalho em comum, na partilha dos bens materiais e espirituais, no servir, no apoio e encorajamento mútuos. Essa evangelização deve ser apoiada por uma comunidade monástica que viesse segundo a Regra de São Bento.

A escola iniciou suas atividades em 1906, no Mosteiro de São Bento, transferindo-se posteriormente em 1909, para a casa adquirida da Cúria, no Largo do Rosário. (MENON, 2000) O bispo de Sorocaba, Dom José Carlos Aguirre já em 1907, mostrava preocupação com as irmãs Beneditinas que chegavam para criar e dirigir o Colégio Santa Escolástica. “Assim narrava: a 28 de setembro de 1905, sob a direção da priora Madre Affonsa Kellenbergen, chegaram as Beneditinas, que provisoriamente se instalaram num prédio da Praça Frei

Baraúna, nos fundos do Mosteiro São Bento, pelo preço de trinta e dois contos de réis”, a Igreja do Rosário e os dois sobrados que funcionava o colégio Diocesano (que tinha sofrido incêndio e estava fechado, desde 1897), feitas as reformas mais urgentes, a 7 de julho de 1907 abriram a casa Provincial no Brasil e o anexo Colégio Santa Escolástica, que tem funcionado até hoje. O destaque feito por Dom Aguirre é a informação que o Colégio possuía internato e externato, jardim de infância, escola de comércio, cursos de música, pintura, costura, bordados, línguas. “O externato São Miguel com duas escolas gratuitas, diurna e noturna para alunas pobres, empregadas e operárias.” (VANNUCCHI, 2013, p.76-77)

Inspirando-se nas crônicas “*Ora et labora*”²⁴, em virtude desse fato, o anseio da instrução feminina nos moldes católicos, o Arquiabade Dom Geraldo von Coloën pediu, em 1900, à Congregação das Beneditinas Missionárias de Tutzing, algumas religiosas que pudessem vir à missão brasileira. Em 1903 chegariam as primeiras irmãs alemãs designadas para trabalharem em Olinda. O plano bem estabelecido pela província beneditina era de formar um núcleo em Quixadá, e assim as irmãs receberiam as missões para outras localidades. Para a consolidação desse projeto vieram em 1905, da “Casa Mãe”, na Alemanha, oito Irmãs. Mas, ao chegarem em Olinda, encontraram sérias restrições para a sua fixação, em virtude dos escassos meios de subsistência existentes, o que tornava impossível o aumento da comunidade. (MENON, 2000)

Sorocaba ofereceu de 1905 a 1908, o Mosteirinho, que ficava nas dependências do Mosteiro da então pequena cidade industrial à Priorosa Geral, Madre Birgitta Korff, Uma vez, que desde o falecimento de Frei Baraúna, estava desabitado e entregue aos cuidados do capelão das Irmãs Enclausuradas da Congregação de Santa Clara, Pe. Luiz Augusto Scicluna. Aproveitavam, desta solução para cumprir a promessa feita pelos Monges Beneditinos de Sant’Ana do Parnaíba a Baltazar Fernandes, que os beneditinos dariam assistência religiosa e cultural a nascente cidade

Para formar a primeira comunidade em Sorocaba, foram escolhidas as Ir. Alfonsa Kellenberger (Superiora), Ir. Ermentrudis Helman, Ir. Anastacia Tepest, Ir. Menodora Vesper, Ir. Regina Eiselle, Ir. Lioba Schledorn. Madre Priorosa Geral Birgitta, Ir. Alfonsa e Ir. Lioba chegaram a Sorocaba, no dia 28 de setembro de 1905. Aqui chegadas, enfrentaram uma série de dificuldades. A primeira delas foi com relação à comunicação. Apesar de algumas já estarem no Brasil desde 1903, o domínio da língua portuguesa era precário. Para resolver em parte o problema, tiveram como professora uma “senhora alemã-portuguesa que aqui residia” Aliado a esse fato, os

²⁴. *Ora et Labora*: síntese da Regra de São Bento (*Regula Sancta*) que tem como finalidade suprema a perfeição religiosa do monge. *Ora et labora* é uma crônica feita por ex-alunas em função da celebração dos 50 anos do Colégio Santa Escolástica em 28 de setembro de 1955.

costumes da nova terra e a epidemia de tifo de 1905 atingiram as Irmãs, mal-acostumadas ao clima subtropical. (MENON, 2000, p.263)

As irmãs beneditinas em 1905, enquanto se preparavam para abrir a escola, “plantavam os primeiros legumes para a cozinha, bordavam os paramentos e confeccionavam a roupa da Igreja para os beneditinos de São Paulo e do Rio. Algumas Irmãs davam aulas particulares.”²⁵ Outras faziam trabalhos de costura e consertavam roupas para os quais a Madre Afonsa tinha um jeito especial; e desta forma chegavam muitas encomendas. Um pequeno semi-interno viu um dia, que as Irmãs compravam, na portaria, duas garrafas de leite. O pai desse menino era médico e tinha em casa algumas vacas; então o menino pediu à mãe para mandar diariamente duas garrafas de leite, até que um dia, o pai deu de presente às Irmãs uma vaca com o seu bezerrinho. Todavia, o maior problema era subsistência das religiosas, que naturalmente passavam por sérias privações.

Após a inauguração do Colégio Santa Escolástica, em 1905 logo se percebia que o local não comportaria uma escola. Procurou então, Dom Duarte, Arcebispo de São Paulo, para tratar de uma grande casa pertencente à Cúria. Era o antigo solar dos Lopes de Oliveira, localizado no Largo do Rosário, e que fora Colégio Diocesano. (MENON, 2000)

Em 1900, transformou-se em hospital, atendendo ao grande surto da febre amarela. A Arquidiocese de São Paulo também ocupara como casa de férias dos Seminaristas. Através do consentimento para vender, Dom Duarte auxiliado por Dom Miguel, as Irmãs Beneditinas Missionárias adquiriram, em 1907, o prédio e a Igreja do Rosário por 30 contos de réis, tendo a transferência das propriedades se efetivado em 18 de janeiro de 1908. (MENON, 2000)

Nesse emaranhado de situações aparecia a escola pública e a particular de ensino laico e religioso. A laica, propriedade de professores forasteiros, sobreviveu pouco. A educação religiosa em Sorocaba teve destaque em quatro ciclos: de 1670 a 1805, com os monges beneditinos e destinava-se aos meninos; de 1897 a 1898, novamente com os padres beneditinos; de 1900 a 1906, com os padres agostinianos e de 1906 até nossos dias, com as irmãs beneditinas com a fundação do Colégio Santa Escolástica, destinado às meninas. Dessa forma, o ensino feminino foi auxiliado por uma série de fatores sócio-político-econômicos, que se sustentava no velho estereótipo do catolicismo conservador em que partia do pressuposto de que as leis divinas e naturais reservaram às mulheres a função do lar, e as atividades da esfera pública, de “dominação masculina.” (BOURDIEU, 1999, p. 71)

²⁵. Segundo Menon (2000), isso faz parte de uma entrevista com Ir. Cecília, então prioresa em 1997.

As irmãs beneditinas de Sorocaba ofereciam tratamento diferenciado às alunas que vinham de famílias importantes, dando-lhes maior proteção, sendo bem mais observadas e vigiadas. Havia a disciplina mais rígida, uma educação moral mais austera, no entanto havia a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, esse cuidado para evitar que as alunas tivessem qualquer contato com o mundo exterior, numa disciplina de prudência e recato. (MENON, 2000)

As Irmãs Beneditinas ofereciam uma proposta pedagógica, não como produto de coincidências ou de forças a-históricas, mas de planos bem elaborados ao longo dos anos e colocados em prática em escala mundial. *A priori* a Igreja Católica, vinha de um a crescente perda de fieis e parcelas de poder que tentava a todo custo recuperar um lugar central na sociedade, de modo a evitar o perigo de sua destruição institucional, como foi tentado na França na época da Revolução Francesa. Utilizavam-se, para isso, como linha de frente, os seus membros mais preparados e, talvez por isso, os mais conservadores. (MENON, 2000)

5.5 Proposta pedagógica e a formação cultural

A fidelidade à regra de São Bento “*ora et labora*”, fazia com que o Colégio Santa Escolástica de Sorocaba tivesse alta reputação. As Irmãs Beneditinas mantinham firmes os seus propósitos no campo educativo. Todas as atividades pedagógicas desde o início do Colégio eram discretas.

Naturalmente não existia por parte da direção do Colégio a propagação *mercantilista* da educação, mesmo com o refluxo de alunos em tempos mais difíceis e escassos economicamente. No entanto, existia o Jardim de Infância dos 3, 4 ou 5 anos. Depois permanecia 1 ano, usando a Cartilha, período esse de alfabetização. Depois prosseguia com os 4 anos de primário. Ao término havia uma formatura, com sessão solene bem discreta, se as aulas fossem de manhã a cerimônia acontecia naquele período, com a participação das alunas na missa. (BOSCHETTI, 2015)

As Irmãs Beneditinas preparavam o ambiente escolar bem elegante, com aspectos religiosos delicados a oferecer a comunidade. Depois dessa fase de 1ª a 4ª série de primário, vinha o 5º ao 8º ano ginasial, concluindo com a colação de grau, com a missa pela manhã, com muita discrição, enfim bem preparado pelas Irmãs.

No cotidiano das aulas no colégio Santa Escolástica, as alunas havia o costume de elas pedirem a benção às religiosas em latim – (*Benedicti*). Às melhores alunas havia uma diplomação por mérito. Havia o costume dos professores rezarem antes das aulas, no começo e no fim do dia letivo, inclusive quando os professores eram protestantes, como no caso de

Dona Bella, professora de música da Escola Normal, ela permitia que os alunos rezassem. Em relação ao currículo as Irmãs seguiam legalmente às exigências pré-estabelecidas. O Colégio Santa Escolástica de Sorocaba teve o internato, semi-internato e o juvenato, quando recebeu as noviças (por muito tempo, até 1966, pois de 1956 até 1967 Sorocaba foi Sede do Priorado Beneditino no Brasil). O Colégio é oficialmente reconhecido em 1918, pelo Programa Nacional de Ensino que estabelece a forma e o material didático a ser utilizado, sobretudo o rigorismo metódico e a questão do uniforme era fundamental. (BOSCHETTI, 2015)²⁶

Pedagogicamente, o processo de ensino-aprendizagem, foi se modificando no sentido do aprimoramento e desenvolvimento profissional. Do início em que a docência era predominantemente assumida por irmãs de variada formação cultural, a escola passou a contratar professores/professoras para responder, mais especificamente pelos componentes curriculares. Os princípios norteadores do trabalho educativo se organizam em torno de três eixos: espírito família, espírito missionário e espírito de cultura.²⁷ Era preciso manter a hegemonia do catolicismo *ultramontano*, preparando intelectualmente as meninas ou em última instância a doutrinação popular. A Igreja Católica, com suas congregações religiosas, deixou profundas marcas, pelas “interfaces com a educação e a religião” (ALMEIDA, 2007, p. 16), através dos colégios empreendia um conceito de pertença ligando-os à construção de memória, sempre presentes nas práticas ao abordar as imagens que perpassariam pela educação cultural, estética, política e de memória.

Em muitos aspectos o século XIX trouxe significativas mudanças às mulheres, que aos poucos foram entrando nas fábricas, tendo envolvimento nos movimentos pela libertação dos escravos, na reivindicação pelo direito do voto e o acesso à escolarização, locais onde se promoviam as discussões feministas nas “qualidades próprias a uma ou outra mulher, vividas frequentemente de modo contraditório, submetidas a tensões que anunciam a vida das mulheres.” (PERROT, 1991, p. 16)

²⁶. Entrevista feita com a Professora Vania Regina Boschetti no dia 06 de abril de 2015, na Cidade Universitária Professor Aldo Vannucchi, Sorocaba, SP, sobre alguns aspectos de funcionamento do Colégio Santa Escolástica, uma vez que foi aluna por 11 anos e trabalhando como professora por 24 anos.

²⁷. O Colégio Santa Escolástica foi fundado em 28 de setembro de 1905 pela Congregação de São Bento das Irmãs Missionárias de Tutzing que administravam a instrução em nível de grau primário, secundário e também profissional. Como dado histórico, no ano de 1955, matriculou-se no Colégio Santa Escolástica no curso primário 544 alunos; na Escola de aplicação 122; no secundário 317 e, no profissional 91. Esse ensino (em seus mais diversos graus) era ministrado por professoras religiosas. Foram diretoras do Primário: Madre Judith Basini, OSB. Escola de Aplicação: Madre Virginia da Cunha Pereira, OSB; Secundário: Madre Mechtildis Dengg, OSB; Profissional: Madre Theolinda Alves Mendes, OSB. (ALMEIDA, 1969)



Figura 04. Colégio Santa Escolástica de Sorocaba – Arquivo Oficial do Colégio Santa Escolástica

Fachada do Colégio e da Igreja. Foto tirada Década de 1930. (Colégio Santa Escolástica, Sorocaba SP)

A instalação e o funcionamento das primeiras atividades do Colégio Santa Escolástica aconteceram no 1º de agosto de 1906, onde estavam 10 alunas “das melhores famílias” matriculadas no curso primário, terminando o ano, em 1906 com 15 alunas.

Chegou o primeiro piano oferecendo o Colégio aulas de música e de trabalhos manuais. A 1º de fevereiro de 1907 iniciaram-se as aulas com 18 meninas e 5 garotos divididos em 3 classes. Neste ano iniciava-se também o semi-internato e em 1908 o internato. Em março deste mesmo ano começaram as aulas de Francês. O ano escolar de 1908 iniciou com 3 boas classes de meninas e 1 de meninos. (MENON, 2000, p.266)

A impressão que se dá é que “a população de Sorocaba ajudou as irmãs beneditinas na sustentação do Colégio”. Muitas famílias encaminharam suas filhas. Os principais sobrenomes das alunas que frequentavam as aulas em 1909: Machado, Costa, Rogick, Oliveira, Salerno, Carvalho, Arens, Lichtenfels, Bauer, Grillo, Silveira, Kenworthy, Stabile, oriundas de famílias importantes que seguiam piamente a educação *ultramontana*, à luz de profundos ideários de se tornarem as boas esposas e mães.

A escola em seu papel social reflete muitas das práticas concretizadas em outras instituições, sendo que a ela é confiada a função de institucionalizar o cidadão. É válido ressaltar que certas práticas desenvolvidas pela escola se dão em função da sociedade e de um sistema burocrático. Com isso, sempre que acontecem “mudanças culturais na sociedade, o sistema educacional é influenciado por elas, pois a escola se constitui num dos centros ideais para a injeção de ideologias” e onde mais se refletem e desenvolvem os novos valores culturais. (INÁCIO FILHO; ROSSI, 2002, p. 69)

5.6 As repercussões na imprensa sorocabana

Segundo Ferreira (2006), o que denota é que a imprensa em Sorocaba toma papel relevante em face de situação educacional existente, e ela integra-se ao contexto histórico, influenciados pelos ideários de mudança no campo político, econômico e social. As tendências anarco-sindicalistas e marxistas, os socialistas, anarquistas participaram das lutas por melhores condições de vida, nesse momento da passagem do sistema agrário-comercial para o urbano-industrial. A mobilização incluía a organização em associações, e, para além das greves, teve como expressão significativa, a imprensa operária, que assumiu as mais diversas formas, jornais, periódicos, panfletos, fascículos, folhetos.

São inúmeros os anúncios sobre abertura de escolas de primeiras letras (inclusive noturnas), de preparo para academias, externatos para alunos de várias nacionalidades, publicados nos jornais como O Ypiranga, Jornal do Commercio, Cruzeiro do Sul, O Sorocabano, O 15 de Novembro, incluindo O Operário. A Maçonaria, por meio da Loja Perseverança III, foi pioneira no ensino primário particular gratuito e noturno, para analfabetos que trabalhavam no período diurno. A escola foi inaugurada em 07 de setembro de 1869, sendo posteriormente aberta à frequência de escravos (ALEIXO IRMÃO, 1969). A necessidade de escolas noturnas era insistentemente lembrada pela imprensa representativa dos operários.

No Jornal O Cruzeiro do Sul de 22 de outubro de 1908, importante meio de comunicação da imprensa sorocabana apreciou em seu editorial “*Colégio Santa Escolástica. Internato para meninas*”. E que era dirigido pelas Irmãs Beneditinas de Sorocaba. Este estabelecimento, situado numa das mais salubres cidades do sul do Estado, tinha por fim.

Ministrar à juventude feminina educação religiosa, scientifica e litteraria, segundo os sãos principios catholicos. Chamamos a atenção dos interessados, para o annuncio do Collegio Santa Escholastica publica hoje, noutra parte desta folha. Acendendo a um delicado convite das Irmãs Beneditinas, tivemos ocasião de visitar, há dias, esse importante estabelecimento de ensino. A primeira cousa que nos chamou, desde logo, a atenção, foi o esmero no tocante a medidas hygienicas. (**Cruzeiro do Sul**, Anno VI, dia 22 de outubro de 1908, Nº 766, p.02)

Com “habilitado corpo docente e provido de todas as condições materiaes necessarias a um estabelecimento de ensino”, pois funcionava em “vastissimo predio rigorosamente adaptado ao fim a que ora se destina, este collegio offerece reaes vantagens aos senhores chefes de familia que desejam proporcionar as suas filhas uma solida educação.” (**Jornal Cruzeiro do Sul**. Anno VI. Dia 22 de outubro de 1908, número 766, p. 03). O currículo foi desenvolvido em função da educação das meninas:

Do currículo constavam “Doutrina Christian, leitura, calligraphia, arithmetica, geometria, algebra, historia natural, historia patria e Universal, phisica e chimica, linguas portugueza, franceza, ingleza e allemã, gymnastica, desenho, pintura, trabalho de agulha e Música (canto, piano e violino)”. Não aceitava para o internato “alumnas maiores de 13 annos”. (**Cruzeiro do Sul**, Anno VI, 22 de outubro de 1908. Nº 766, p.02)

As famílias mais privilegiadas é que enviariam as suas filhas para receber uma formação sólida. Já à época, em 1908 o jornal **O Cruzeiro do Sul**, noticiava em suas páginas a importante referência sobre o colégio religioso. A anuidade era de “600\$000 pagos em duas prestações e a joia da entrada 40\$000”. O ensino das matérias facultativas (piano, violino e inglez) deveria ser pago à parte. E dava como referência o “Mosteiro de São Bento-SP”.

As aulas abrir-se-hão no dia 7 de janeiro. Enviam-se prospectos a quem os pedir às Irmãs Benedictinas. Collegio Santa Escolastica. Refferencias em São Paulo Mosteiro de São Paulo. Até 22-12 (**Cruzeiro do Sul**, Anno VI, dia 22 de outubro de 1908. Nº 766, p.03)

Em 1910, o Curso de Música, oferecia muito bom ensino. Em 1912, embora, a situação financeira fosse um tanto precária, fundava-se o Externato São Miguel, noturno para as mulheres domésticas e operárias, totalmente gratuito e que começou com 35 alunas. Em 1913 estendia-se essa atividade também para as meninas pobres.

Melhoramento indiscutível para a família sorocabana, o Collegio Santa Escolastica também aproveitará, com o seu novo internato a reabrir-se proximaemente conforme o annuncio (**Cruzeiro do Sul**, Anno VI, dia 22 de outubro de 1908, Nº 766, p.02)

A educação católica feminina tinha como estratégia a divisão do ensino em dois segmentos: o instrumental e o educacional. O instrumental introduzia a educanda no mundo do conhecimento e da descoberta do saber, intimamente relacionado ao lado humano. O educacional tinha por tarefa moldar o caráter feminino conforme os preceitos e valores morais católicos, levando-a a absorver esses preceitos através da prática da virtude, da leitura das sagradas escrituras e dos exemplos positivos da vida dos heróis da história. Essa prática tinha por objetivo uma formação culta, sociável, respeitosa, mas principalmente, católicas convictas, que transmitissem à família e à sociedade os valores propugnados pelo catolicismo conservador. (MENON, 2000)

O ensino pago, para as irmãs, seguia a recomendação de S. Bento, na Regra Beneditina: que o mal da avareza não se introduzisse nos preços. No início, a escola funcionava das 11h às 15h30min. Por muitos anos até 1943 as aulas eram em período integral, o semi-internato iniciava às 08h00 da manhã as suas atividades. (MENON, 2000, p. 266)

Com o aumento da clientela estabeleceram-se dois turnos, um diurno e o noturno. O corpo docente era formado, até 1910, por Irmãs alemãs, depois vieram as francesas e por último, as brasileiras. As professoras se revezavam no ensino. Com as classes formadas para duas séries ao mesmo tempo, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries, havia professora para a Língua Portuguesa, para o Alemão, para o Francês, para a Música e, excepcionalmente, para as aulas de Religião, algum padre ou monge. Com as alunas sentadas em carteiras duplas, as aulas com duração de uma hora cada. Corriam pela decoração das lições, que eram tomadas semanalmente. O ensino da leitura seguia o método analítico, semelhante ao da escola pública. O livro didático era utilizado em quase todas as disciplinas: Português, História Natural, História do Brasil, Geografia, Alemão, Francês, Aritmética, Geometria. Não havia livro para Química, Física, Desenho, Canto. As aulas de Caligrafia eram feitas em caderno pautado. As provas eram também mensais e o exame era anual, com a própria professora realizando-os. (MENON, 2000)



Figura 05. Alunas do Colégio Santa Escolástica em 1909

Fonte: Arquivo Pessoal da Professora Francisca Luiza Barreto. Foto das alunas do Colégio Santa Escolástica em 1909 – os nomes das alunas estão no livro crônica “Ora et labora”, acervo da Professora Francisca Luiza Barreto. Possivelmente a primeira turma de meninas. Identificação de algumas alunas de 1909 no Colégio Santa Escolástica de Sorocaba. **De baixo para**

cima: 1ª Fileira (da esquerda para a direita) 1) Maria Fontoura Costa, 2) Christina Gomes, 3) Adonilda Telles, 4) Não identificada, 5) Cacilda Rogick, 6) Cyrilla Silva, 7.8. 9. Não identificadas, 10. Diva Nunes. **2ª fileira** 1). Maria Fernandes Oliveira, 2). Maria Oliveira, 3). Não identificada, 4). Oscarlina Oliveira. 5). Anna Dias. 6). Glorinha Machado. 7). Rosinha Salerno. 8). Conceição Carvalho. **3ª fileira** 1 a 4 – Não identificadas. 5). Jandyra Arens. 6-8 – Não identificadas. 9). Olga Kenworthy. 10). Alice Silveira. 11). Manuelinha Machado. 12). Não identificada. 13). Ismênia Rogick. **4ª Fileira:** 1 a 3: não identificadas. 4). Edith Lichtenfels. 5). Clementina Oliveira. 6) Marietta Rosa. 7) Elsa Lichtenfels. **5ª fileira:** 1) Adelina Rosa, 2) Maria da Glória A. Rodrigues, 3) Mariana Fontoure, 4) Donária de Oliveira, 5) Dolores Figueiredo, 6) Elvira Grillo.

Vale aqui ressaltar que a preocupação com a higiene e com a saúde fazia parte do discurso republicano da época, segundo o qual reforçava valores morais relativos a padrões comportamentais ditos “civilizados” para época. O Jornal Cruzeiro do Sul de 1910 colocava o Colégio Santa Escolástica nesta evidência:

Este estabelecimento funciona em vasto e higienico prédio dotado das melhores conduções pedagogicas e tem por fim ministrar a juventude feminina. Solida educação religiosa, literária e científica, baseada nos principios catholicos. (**Cruzeiro do Sul**. Ano VIII. 18 de dezembro de 1910, Nº 1409, p. 02)

A arquitetura do prédio também dialogava com o discurso do espaço urbano em Sorocaba. O próprio espaço escolar passava a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus limites, demonstrando respeitabilidade, admiração, prestígio e disciplina, característico da arquitetura escolar do início do século XX. Toda imponência do prédio traduzia o poder, sobretudo econômico, de seus usuários. Assim:

A arquitetura, enquanto expressão humana, nunca é arbitrária, casual, e sim uma linguagem orgânica aos valores e possibilidades de uma determinada sociedade. A primeira vista, é possível não se perceber o significado dos elementos da composição arquitetônica de um edifício, mas, na verdade, cada elemento materializa concepções, opções, valores, preocupações humanas. (NOSELLA E BUFFA, 2002, p. 42)

5.7 A formação cultural e educacional das mulheres – o reflexo da religião católica

É forte o anseio da restauração da sociedade brasileira, em fins do século XIX, no início da República. A hipótese é de que as mulheres seriam as protagonistas dessa transformação, uma vez que mais dóceis, trariam os seus maridos ao seio da Igreja

novamente. Era necessário encontrar uma identidade, “uma busca de equilíbrio” (DEL PRIORE, 1997, p. 105) com as suas influências.

No Colégio Santa Escolástica, havia o exame de classificação, de mérito. (MENON, 2000). As avaliações eram realizadas oralmente para uma banca de professores, todas as alunas (de todos os anos) reuniam-se no pátio, em filas, e aguardava sua vez, no auditório principal (salão nobre), o que já conferia um status e uma exposição diferenciada das alunas em relação à avaliação. Cada aluna, à sua vez, sorteava um “ponto”, que consistia no assunto sobre o qual ela deveria discorrer perante a banca, e pelo qual era-lhe conferida a nota final. O “exame, nesse sentido, também produzia um arquivo, um conjunto de conhecimentos sobre cada aluna”, que permitia a individualização, ao dividir e classificar pelo desempenho obtido na avaliação.

Para Boschetti (2007), nas suas pesquisas sobre o Colégio Santa Escolástica podia verificar as melhores considerações sobre os tempos áureos: a participação da missa, desfile com o uniforme de gala, o uniforme de saís pregueada com suspensório, os botões que iam aumentando de acordo com a série em que estava, evidenciava-se também a relação estudo-vida profissional, na fé exercida nas comunidades, nos modos nos afazeres da casa, da obediência às regras e a contingência pela disciplina, ou seja, manter a segurança da tradição. Havia um “encantamento” natural pelo Colégio Santa Escolástica, uma vez que publicamente o disciplinamento se efetivava durante as procissões e desfiles, e desta forma, a visibilidade social era muito maior das “meninas do colégio” pela ordem que exerciam, pela elegância e a disciplina que eram vistas por todos com respeito e admiração. Quando aconteciam os eventos externos toda a população acorria às principais ruas da cidade, a imprensa local tratava com particular destaque a presença das alunas perfiladas, silenciosas e que sem o acompanhamento das irmãs, cumpriam com devoção e civismo as suas obrigações.

Neste período as “mulheres eram classificadas em moças de família e ou moças levianas”. Às primeiras era garantido o privilégio de gozarem de todos os direitos, o respeito social, o casamento modelo e uma vida de “rainha do lar” e isto tudo seria negado às levianas. A sociedade era severa em relação aos princípios morais, assim as “mulheres deveriam manter-se virgens até o matrimônio, enquanto que aos rapazes eram permitidas as experiências sexuais, sendo às vezes com as prostitutas”. Inconcebível a ideia das boas moças se desviarem do caminho, assim a vigilância da moral sobre elas se fazia extremamente necessárias. Ou seja, os papéis e as funções tradicionais permaneciam bastante nítidos. (ROSADO NUNES, 1997, p. 490)

Ao final do século XIX a Igreja passou por profundas transformações, ela estava totalmente desorganizada, fraca e com pouca capacidade de influência política face aos desafios religiosos e culturais, os mais diversificados possíveis, indígenas, africanas e europeias. A escassez do clero fazia urgir a ação de homens leigos construindo um catolicismo “popular”, criando dois núcleos de organização e transmissão das crenças pelas irmandades ou confrarias que se responsabilizavam pela educação religiosa familiar e as mulheres ajudavam na formação do espírito religioso de seus filhos e filhas.

É inegável que cada indivíduo tem sua própria visão de mundo, suas ideias, seus mitos, suas crenças e seus próprios valores, entretanto, estes em sua maioria são influenciados pela sociedade em que vivem e pelas regras inerentes a ela. Para Foucault (1983), a maneira mais prática de dominar era saber disciplinar as pessoas, tê-las nas mãos sem que estas o percebessem e sem pressão visível e ao introjetar determinadas normas faz com que o indivíduo vá se autodisciplinando. Deste modo, a vigilância tornou-se um dos principais instrumentos de controle. Não uma vigilância que reconhecidamente se exerce de modo fragmentário e descontínuo, mas que é ou precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos como contínua, perpétua, permanente, que não tenha limites e que penetre nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda extensão do espaço. Olhar invisível que permite ver tudo permanentemente sem ser visto, que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o vê.

Manoel (1996) enfatizou sobre a diferença na educação dos dois sexos, que era fundamental para a garantia da estabilidade moral e social. Para a Igreja *ultramontana*, a coeducação era baseada numa deplorável confusão de ideias, que confundia e legitimava a convivência humana com a promiscuidade e igualdade niveladora. Deus ordenou e dispôs a convivência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio. Além disso, não havia na própria natureza nenhum argumento favorável à haver promiscuidade e muito menos à igualdade na formação dos dois sexos.

Com essa problematização, tais ideários atendiam as necessidades da oligarquia sorocabana que, naquele momento, não desejava ceder às exigências da modernidade, preferindo entregar suas filhas à educação católica conservadora. Do projeto educacional *ultramontano* fazia parte a educação das meninas que, posteriormente, seriam educadoras de seus filhos e de toda a sociedade, de acordo com as determinações da doutrina católica conservadora.

Para a Igreja Católica na estrutura familiar as mulheres e os filhos deveriam ficar subordinados ao marido, porque ele era considerado um ser superior, o chefe da família que provia o sustento da casa, e por isso deveria ser obedecido e admirado. Segundo Pio XI este ato não inferiorizava as mulheres, pois elas tinham papel predeterminado na organização familiar, tinham a nobre missão de ser esposa, mãe e educadora. Era considerado o coração, primado do amor, da mais pura emoção, enquanto que o homem era a cabeça, detinha o primado do governo e da razão. As mulheres tinham que ser submissas, pois existia todo um condicionamento moral e simbólico que determinava suas ações. Ela não possuía alternativas, se não fosse mãe dedicada e esposa obediente, cairia em profunda desgraça e o seu erro não seria perdoado. Carregaria a eterna mácula de ter saído dos padrões considerados normais pelos positivistas. Sua consciência e a sociedade sempre a condenariam por ter perdido seu estado de pureza.

O internato, ao contrário do que podia parecer, não substituíra o externato e o semi-internato, mas configurava o caráter elitista e conservador. Todavia, o externato e semi-internato permitiam receber alunas de todas as classes sociais, entre eles os mais pobres. Outrossim, o internato só recebia educandas da classe mais rica, oriundas das oligarquias cafeeiras, destinadas a formarem a nova sociedade, pois, pagavam por seus estudos.

Consta-nos, com bons fundamentos, que, em breve, assumirá o exercício da cadeira de português do Collegio Santa Escholastica, desta cidade, o sr. Major Arthur Gomes. Fazemos votos pela confirmação dessa consta, porquanto seria uma esplêndida aquisição daquele estabelecimento, com a qual muito lucrarão as alumnas; pois encontrarão na pessoa daquele estimado educador, a par de um coração magnânimo e de sentimentos nobres, em espírito lucido e profundo conhecedor da matéria. (**Cruzeiro do Sul**. Anno VI, Abril de 1909, nº 907, p. 02)

Com relação ao aspecto físico da escola, os altos muros tinham como significado não permitir nem a saída das alunas nem a entrada do mundo exterior, seja de pessoas não autorizadas, seja de outras formas de invasão. As grossas paredes e os altos muros do colégio interno desempenhavam uma dupla função: não permitir nem a saída das alunas nem a entrada do mundo exterior, seja na forma de pessoas não autorizadas, seja na de leituras proibidas, ou de correspondência, toda ela censurada, de forma a garantir “a formação de um alicerce religioso, sobre o qual se reconstruiria uma sociedade segundo os critérios e propostas da igreja conservadora: uma sociedade católica, ordeira, hierarquizada, moralizada, antimoderna, antiliberal, antifeminista.” (MANOEL, 1996, p.52)

Naturalmente, se media o tamanho e o comprimento da saia quando se ajoelhava. Outro detalhe pertinente é que não se entrava na sala de aula sem o devido uniforme. Não era

permitido nenhum adereço ou ornamentação na beleza feminina, se viesse portando esmalte, imediatamente com a acetona era retirado, assim da mesma forma se estivesse com batom. Qualquer ato de indisciplina recebia em seus registros um carimbo, que marcava negativamente a passagem das meninas pelo colégio religioso. “Construía-se uma estética e uma ética”. Uniformes sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, e combinava-se com a exigência de uma postura discreta e digna. “O mesmo valia para as professoras: como modelos das estudantes, as mestras deveriam também se trajar de modo discreto e severo”, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal (LOURO, 2002, p. 461)

Nesse recinto todo especial, as alunas eram colocadas em contato com os preceitos da doutrina católica, viam entrelaçar o cotidiano exterior com o interior, onde uma sucessão de fatos e convenções religiosas construía o seu tecido cultural, tendo como referência devoções diferentes daquelas a que estavam habituadas, advindas da religiosidade brasileira e portuguesa. Era agora festividades do Sagrado Coração de Jesus, da Imaculada Conceição, de São José, da Anunciação, da Primeira Comunhão.

As meninas retiradas de seu meio social familiar estariam sujeitas a um conjunto de normas e preceitos educativos planejados pelo *ultramontanismo*, consolidando o projeto estabelecido para a construção de uma base religiosa sobre a qual se levantaria, segundo os princípios da Igreja (conservadora), uma sociedade católica obediente aos ditames da moralidade, e num crescente de forma deliberada e planejada, o projeto educacional do Abade do Mosteiro de São Bento, Dom Miguel Kruse, alimentado por uma visão de mundo provinciana, antiliberal e antimoderna se mostrava pertinente às conveniências da sociedade.

Confirmando o consta que inserimos em um dos ultimos numeros de nossa folha, sabemos que o provector professor sr. Major Arthur Gomes, começou, hontem, a leccionar portuguez no importante collegio de meninas, cujo nome nos serve de epigraphe, o qual é dirigido pelas conceituosas Irmãs Benedictinas. (**Cruzeiro do Sul**. 18 de maio de 1909. Anno VI, Nº 934, p.02)

Os colégios religiosos para as mulheres com seus internatos é uma prática pedagógica que remonta suas origens nos mosteiros e escolas monacais da Idade Média, onde as pessoas se afastavam do mundo a fim de resguardar sua espiritualidade. Um lugar isolado das tentações mundanas seria a saída para que as crianças pudessem proteger-se de suas inclinações naturalmente pecaminosas. Apoiava-se na ideia de que a criança, por ser naturalmente inclinada ao mal, deveria ficar isolada num local onde a alma fosse ensinada a vencer o pecado. Apoiava-se também na concepção de que a modernidade traria ao ser humano a

degradação da própria existência. Desse modo, ao terminar os estudos, as meninas estariam fortalecidas e prontas para combaterem o mal e pregarem o catolicismo por toda sociedade. Por serem as mulheres presas fáceis do mal, deveria sofrer uma constante vigilância:

Cada passo era medido, estipulado por um conjunto de regras destinadas a modelar a mulher que, além dos ornamentos culturais, da polidez, portasse a marca indelével da educação conservadora. Por isso gestos, comportamentos, linguagem, tudo era vigiado, controlado, moldado [...] Se o fundamental dessa educação era o desapego das “coisas mundanas”, as próprias amizades eram postas sob suspeita – o internato não tolerava, e não tolera as chamadas “amizades particulares”, possibilidade de se construir um universo de intimidades fora do controle da autoridade, em que as confidências, os sentimentos, planos e até mesmo as críticas pudessem estar além do alcance dos olhos e dos ouvidos dessa entidade semi-abstrata (sabe-se que ela existe, embora invisível) chamada Regras. (MANOEL, 1996, p. 78)

Com a chegada das congregações religiosas no Brasil se intensificou no início do século XX, como resultado da institucionalização da escola republicana na Europa e do conseqüente fechamento das escolas confessionais na maioria dos países europeus ocidentais. A reação das instâncias decisórias na Igreja Católica resultou em uma série de iniciativas que teriam como finalidade o fortalecimento organizacional da instituição e as condições mínimas de sobrevivência política e material das diversas ordens religiosas criadas no final do século XIX. (MICELI, 1988, p. 12), A vinda para a América Latina e a abertura de escolas privadas foi uma das formas encontradas pela Igreja Católica de realizar seu projeto de expansão patrimonial. No Brasil, com o fim do padroado e o início do período republicano, as congregações desembarçaram em um espaço social livre do arbítrio da monarquia.

Havia muitas descrições sobre o interior dos colégios católicos, no silêncio de seus corredores, uma rede de sociabilidade densa e tensa era tecida entre alunas e na relação com as religiosas. (LOURO, 2002). Os relatos das rivalidades, das concorrências e lealdades tomavam forma nesse universo, onde todas controlavam todas: as medalhas ao mérito, ao bom comportamento e à obediência total às regras locais costumavam ser solenemente aplaudidas. Elegiam-se para isso algumas condutas e normas: “não falar, não cantar e não rir alto, parecer sempre no tom certo e não destoar do conjunto”, comportamentos exigidos e premiados nas diversas situações de aprendizagem tanto dos saberes escolares, como nas ocasiões em que estava em jogo a aquisição de certo *savoir-vivre* – saber se vestir, saber comer, falar francês, dominar a arte de conversar e as técnicas de controle do corpo que produzem uma aparência de dignidade e nobreza – a boa aparência – qualidades úteis em diversas cerimônias sociais que compõem o estilo de vida neste grupo social. Mas ao lado do programa de estudos

implementado pelo colégio havia toda uma dimensão socializadora presente nas solenidades escolares, no momento das refeições e no emprego dos uniformes. Esses momentos compunham parte importante dessa experiência educativa e intimamente relacionada à elaboração de uma representação de si e da construção de uma maneira de se apresentar aos outros. (LOURO, 2002)

As irmãs Beneditinas não relegavam a um segundo plano a aquisição do saber escolar. Ao contrário, orgulhavam-se de contratar bons professores, de investir na formação prolongada das irmãs e de contar entre os professores homens em suas respectivas disciplinas, engajados, muitas vezes, em operar um currículo “experimental” pontuado por concessões pedagógicas em relação aos métodos tradicionais de ensino. (MENON, 2000) Enquanto em outras escolas católicas mais austeras, a aprendizagem da disciplina de História, por exemplo, estava organizada a partir de trabalhos escolares baseados nas datas comemorativas dos acontecimentos cívicos, no Colégio Santa Escolástica de Sorocaba, a professora de História desenvolveu um “método experimental” de ensino de sua disciplina. Para exemplificá-lo, contou que pedia às meninas para elaborar “uma linha do tempo” e solicitava que as alunas relacionassem o nascimento de seus antecedentes familiares aos principais acontecimentos da história recente brasileira. Estratégias pedagógicas como esta se caracterizam por apresentar o trabalho escolar como produção e não como reprodução de um conhecimento ao qual é preciso submeter-se, esforçando-se para memorizá-lo. (ALMEIDA, 2004, p. 40)

Para as famílias que buscavam tais estabelecimentos de ensino, parte importante da educação dizia respeito à aprendizagem de uma maneira de ser. Se para a classe média e para a burguesia em ascensão, a pequena elite sorocabana tratava de adquirir, por exemplo, etiqueta à mesa, visava-se à construção de afinidades entre “iguais”. Saber comer tinha esse sinal de distinção social que funciona como um atestado simbólico da suposta superioridade de alguém em relação aos outros, revelando seu grau de familiaridade com a cultura, de antiguidade neste meio social, bem como seu distanciamento da natureza. Saber comer daria provas do lugar ocupado no mundo social. Elias (1985) observa que nesse cenário se dá a importância reservada pela escola ao momento das refeições. Por meio da aquisição de determinados hábitos à mesa fundavam-se critérios de julgamento sobre as diferenças sociais e mais especificamente, sobre uma posição social em relação às outras.

Segundo Boschetti (2007), evidenciava-se, que assim como em outras ordens religiosas, o trabalho das irmãs beneditinas alargou o campo das atividades para além do espaço religioso e assistencial, exercendo forte influência educativa. O Colégio Santa

Escolástica agregou à História da Educação de Sorocaba, elementos decisivos tanto à formação dos jovens pela doutrina cristã e pela formação educativa, quanto substancial reforço ao ideário da educação feminina, esforço até então empreendido. Os pais queriam aquela escola, com aquele projeto educativo/formativo para suas filhas e filhos a ponto de crianças de uma mesma família e por gerações serem matriculadas ano após ano. Do projeto educativo/formativo fazia parte à severa disciplina em todas as instâncias: horários, silêncio e introspecção; saudação em latim às religiosas; uso cotidiano do uniforme (cor, modelo, tecido); comunicação contínua com as famílias sobre o andamento de estudos e de atitudes. (BOSCHETTI, 2007)

Nesta mesma esfera Del Priore (1988), aponta que um dos aspectos interessantes do ensino confessional é a preocupação com a disciplina e a formação moral, bastante viva na concepção de educação. Assim, é preciso refletir sobre os fatos históricos que contribuíram para a consolidação de sua prática de ensino, à medida que a burguesia vai se consolidando, e o ensino cristão vai se tornando cada vez mais conservador em vista do catolicismo “ultramontano” iniciado no pontificado de Leão XIII, em 1891 e se estendendo ao de João XXIII, em 1963. Desta forma, a Igreja Católica protegia para melhor controlar as mulheres. O papel delas ainda era de constituir famílias com o desígnio de “instruir e educar os filhos cristãmente”, a fim de propagar os ideais do catolicismo e contribuir na formação mais responsável em relação à maternidade e à infância, em dois mundos distintos, a da afetividade e do saber. Entretanto, estas mulheres “belas e puras” teriam maior capacidade de educar seus filhos e conduzir sua vida conjugal, escapando dessa forma da influência dos “maus costumes” e da “vulgarização”, veementemente trazida pela “modernidade”.

A Igreja Católica foi de grande importância no processo educacional e essencialmente na educação escolar das mulheres que enfatizava a formação da esposa, da mãe e da professora. Entretanto, a concepção de educação feminina começou a se alterar a partir da década de 1930, quando as mulheres ganhavam um espaço maior na escola, com o desenvolvimento de atividades complementares, entre as quais se destacariam a música e as artes. (ALMEIDA, 2007, p. 100)

Rever a história dos colégios religiosos é pensar em modelos educativos que se constituíram e marcaram profundamente as épocas. A passagem das mulheres para o espaço público deve muito à educação religiosa, pois a religião, segundo Perrot (1988) constituía os hùmus de toda a educação feminina. Os projetos coletivos de educação feminina trabalhavam com a proposta de que as escolas religiosas adequavam-se aos padrões de comportamentos

exigidos pela família patriarcal brasileira. Em relação à educação feminina, o Colégio Santa Escolástica mantinha soberano esforço para atender aos apelos da sociedade que se modernizava, que primava pela construção de espaços físicos confortáveis, cuidando da higiene e da boa aparência. Espaços que proporcionavam tranquilidade aos pais ao entregar suas filhas, certos de estarem bem acomodadas e protegidas dos perigos da modernização, para a qual deveriam estar preparadas. A sobrevivência do colégio estava diretamente ligada ao pagamento de mensalidades que incluíam a instrução e a prestação de serviços. Arcar com tais despesas era impraticável para as camadas menos privilegiadas da sociedade que também almejavam educar suas filhas para que elas tivessem oportunidades melhores naquele projeto de modernização.

[...] a Igreja Católica somente viria a ter reação para recuperar o terreno perdido no campo educacional durante o Império nas primeiras décadas após a República, com a implantação de colégios católicos [...], e que para as oligarquias paulistas não era agradável educar as filhas ao lado de rapazes e repudiavam esse sistema em nome de uma moralidade herdada dos colonizadores portugueses e fortemente ancorada no catolicismo. (ALMEIDA, 2007, p. 137)

Desta forma os colégios religiosos tiveram que conviver com dois tipos de perfis sociais. A aluna rica, cujo objetivo da família era a polidez nos gestos, a fala, o vestuário, o comportamento, como requeria o seu meio social; e a aluna pobre, cuja demanda visava ao ingresso num mercado de trabalho que se abria para as mulheres, entre eles o magistério. “A concepção do trabalho de magistério como vocação e glorificação da palavra de Deus [...] não poderia alijar da sua realização o sexo feminino, por mais difícil que se apresentasse”. (ALMEIDA, 2007, p. 139)



Figura 06. Momento de Formatura

Fonte: Arquivo Pessoal de Marilda Gutierrez Costa

O projeto educativo escolar baseava-se no princípio de que a vida das mulheres cristãs implicava no cumprimento de obrigações e na subordinação de suas opiniões pessoais aos juízos mais elevados. Desta forma, o colégio beneditino Santa Escolástica de Sorocaba, caracterizava-se por ser uma escola de refinamento da cultura e a sociabilidade das educandas, preocupando-se muito mais em torná-las damas aptas ao convívio social, virtuosas, polidas, religiosas convictas, de tal forma que pudessem educar seus filhos e filhas.

Essa questão, que já havia sido apresentada por Pio XII (1945a, p. 23) ao dirigir-se às mulheres católicas europeias, deixava claro que a atuação feminina na vida pública seria definitivamente para “salvaguardar a segurança do lar”, sem o quê, estaria ameaçado o equilíbrio social em que deveriam ser as condições e os deveres das mulheres trabalhadoras católicas diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho decorrentes do processo de industrialização, reconhecendo ser um fato consumado, diante do conflito mundial, o número considerável de mulheres que estavam saindo do lar para trabalhar nas fábricas, oficinas e fazendas.

Aquelas entre vós que não estão casadas permaneçam na intimidade da casa paterna. Dedicuem espontaneamente suas horas livres, em primeiro lugar, a seus queridos pais, irmãs, irmãos, renunciando uma vida mais independente e aos lugares a que muitas de suas companheiras se abandonam descuidadamente. [...] Aquelas dentre vós que já são esposas e mães: nos é bem conhecido quão difícil é satisfazer com fidelidade para com a Lei de Deus, os deveres de trabalhadora, em um emprego público e ao mesmo tempo os de mãe da família, como também pouco ignoramos que muitas não resistem e se rendem à tensão originada por esse duplo trabalho. Os esforços da Igreja em favor de um salário suficiente para o sustento do trabalhador e de sua família tinham e têm a finalidade de que a esposa e a mãe voltem ao seu lugar e espaço próprio. (PIO XII, 1945b, p. 929)

Contudo, ao ressaltar os malefícios causados pelo trabalho da mãe fora do lar, a Igreja Católica, com este tipo de argumento, não esquecia o suposto dever materno, condenando a sua substituição por outra atividade qualquer que ameaçasse tal missão. As mulheres poderiam até trabalhar fora, mas somente quando fosse preciso.

O Estado e a Igreja Católica reconhecendo a família como instância privilegiada na formação do homem e ciente da influência das mulheres nesse meio passou a se preocupar com a sua educação. O ensino fazia parte de uma estratégia na qual as mulheres não eram o objetivo último, mas instrumental pelo simples fato de ser considerada a base da família, era necessário que elas adquirissem uma formação cristã através da escola.

Na encíclica *Divini Illius Magistri*, do Papa Pio XI, a Igreja Católica divulgou sua concepção de educação e de escola:

[...] a escola, considerada até nas suas origens históricas, é por sua natureza instituição subsidiária e complementar da família e da Igreja e, portanto, por lógica necessidade moral, deve não somente não contraditar, mas harmonizar-se positivamente com os outros dois ambientes, na mais perfeita unidade moral possível, a ponto de poder constituir, juntamente com a família e com a Igreja, um único santuário sacro para a educação cristã, sob pena de falir no seu escopo, e de converter-se, em caso contrário, em obra de destruição. (PIO XI, 1929)

Na carta pontifícia de Pio XI, a educação é entendida como uma obra essencialmente social em que a Igreja deveria intervir, juntamente com a família e o Estado. Segundo a encíclica, no entanto, os direitos educativos da família e do Estado deveriam subjugar-se ao mandato educativo da Igreja. Ao lado dos princípios fundamentais que determinavam e regulavam o fazer educativo é discutido o caráter total do educando, as circunstâncias que integram o meio educativo e os fins próprios da autêntica educação cristã católica. Além desses três, outros temas baseados na problemática educacional também foram abordados e, dentre eles, destacam-se: o naturalismo educativo; a educação sexual; a coeducação dos sexos; a escola neutra ou laica; a eventual má influência do cinema e do rádio; e os limites do Estado com relação aos direitos da Igreja e da família.

A continuidade discursiva do pensamento católico a respeito do papel das mulheres na sociedade está presente nos documentos de Pio XI e Pio XII, pontífices que governaram a Igreja católica na primeira metade do século XX. Entretanto, anterior e posteriormente a eles, outros importantes papas orientaram os fiéis católicos na mesma direção. Em 1891, a *Rerum Novarum* de Leão XIII orientava os fiéis declarando que:

Finalmente, o que pode fazer e suportar um homem adulto e robusto não se pode exigir a uma mulher ou a uma criança [...] Existem ofícios menos aptos para a mulher que nasceu para os trabalhos domésticos; trabalhos estes que protegem de sobremaneira o decoro feminino, senão correspondem por sua natureza, ao que pede a educação dos filhos e a prosperidade da família. (LEÃO XIII, 1891, p. 15)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir essa pesquisa, após investigações bibliográficas sobre a história das mulheres, que nessas últimas três décadas passou a ter uma função dialógica, a fazer parte da História Universal, paulatinamente não mais contada apenas pelos homens, envoltas em suas simbologias, mas agora revestido de novos significados e registrando elementos que antes não faziam parte dos discursos da sociedade, como a emancipação feminina. Outrossim, os pressupostos teóricos, como o de ELIAS (1994), possibilitou analisar a condição feminina evolutiva a partir da cultura, do conhecimento, da educação e da civilização. Esses eixos temáticos abriram horizontes profundos de reflexão, que ao revisitar a noção conservadora e tradicional antropológica tão apregoada pela Sagrada Escritura, que reforçava os estereótipos da fragilidade feminina, assim como a longa tradição patrística de inserir as mulheres numa condição de apêndice ao homem. Historicamente, no mundo cristão, a produção literária foi crucial para o “status” feminino na sociedade ocidental (WANDERMUREM, 2007), pois, trazia uma condicionante de vitimização ao longo dos séculos de “dominação masculina.” (BOURDIEU, 1999)

À luz da tradição patrística, sob a ótica de Agostinho, segundo a teoria platônica, foi baluarte e inspirador do cristianismo durante o primeiro milênio, e enfatizou em seus escritos sobre a dificuldade da educação das mulheres, por elas serem “quase deficientes, não dotadas de razão”, perpassando pela representação simbólica da queda no Paraíso, uma vez que foi originada por Eva, segundo Ambrósio; nas metáforas e parábolas em relação à perversidade e selvageria vinda das mulheres segundo Bernardo até à compreensão das mulheres como endemoninhadas, enfeitiçadas e causadoras da malícia humana, segundo a visão de João Crisóstomo.

Outro baluarte da tradição patrística Tomás de Aquino, segundo a teoria aristotélica foi o grande inspirador do segundo milênio e fez uma releitura de que as mulheres são “homens falhos”. No entanto, esse cenário hostil às mulheres com a criação de muitos estereótipos tais como deficientes, frágeis, menores incapazes, endemoninhadas, bruxas. Desta forma, como consequência natural da condição feminina o seu confinamento no espaço privado, ambiente doméstico, ao reduto do lar.

A Igreja Católica enquanto administradora, educadora e moralizadora durante esses dois milênios foi a responsável pela reconstrução e o aprimoramento do conhecimento, de uma cultura livresca, bem como “a arte de educar e civilizar” (ELIAS, 1994), assim

destacando-se os mosteiros que deixaram legados e grandes benefícios de uma civilização culta.

A Igreja Católica como “portadora” da cultura humana e cristã, com sua larga tradição de ensinar nas culturas europeias, fez aqui no Brasil a introdução de novas experiências pedagógicas educacionais. É bom lembrar que esse período, fins do século XIX ainda a educação feminina acontecia pelas famílias senhoriais que traziam professoras europeias e agregavam-se com outras famílias para escolarizar as suas filhas desde a alfabetização, cultura geral, música e línguas estrangeiras. Nesse período, o Governo Central preocupava-se apenas com o ensino primário da Corte, enquanto que o Governo Provinciano com o ensino secundário. É nesse cenário que a Igreja Católica ainda atrelada seus interesses ao Estado alargou as suas possibilidades da criação de colégios religiosos confessionais que dessem respostas às lacunas deixadas pelo ensino laico e superassem aos anseios das oligarquias existentes, que queriam ver as suas filhas em bons colégios e, por isso, dispunham de recursos para fazer a diferença.

A partir de 1859, deu-se início ao processo de educação feminina no Brasil. Esse é um marco significativo para esta pesquisa. Foi nesse bojo de possibilidades que as experiências de colégios vindos da Europa vão firmando suas convicções em solo brasileiro com a proposta de ensinar, instruir e civilizar as mulheres. Desta forma, até 1897 já existiam 17 colégios espalhados pelo território brasileiro. As congregações vinham com a finalidade da educação, com os seus regimes de internato, semi-internato com ensino primário, secundário e profissional. No começo do século XX, até 1965 já existiam 196 colégios.

A pesquisa percorreu dados históricos e educacionais para perceber o legado deixado pela educação feminina religiosa na história da educação brasileira e sorocabana. Adentrar no cenário do Colégio Santa Escolástica, mesmo que num voo panorâmico, ainda à mercê de maior aprofundamento, a experiência educacional deixada com responsabilidade social, cultural e educacional nesses mais de 100 anos de história. Porém, a trajetória da educação feminina católica era de frear os ânimos em relação à emancipação ou até mesmo a reprodução das ideologias existentes. A Igreja Católica com seu projeto educacional do *Ultramontanismo* em escala mundial ofereceu o melhor que possuía, e aos poucos foi colhendo frutos de progresso, conhecimento e ciência pela educação feminina. De acordo com esse modo de pensar, era papel feminino dominar habilidades como corte, costura e crochê, diversas técnicas de bordados, trabalhos com tricô e tecelagem. Às mulheres era necessário especialmente depois do casamento, como a “dona de casa”, viesse realizar atividades em

consertos de roupas do marido e filhos, além de produzir objetos de uso doméstico, como colchas, guardanapos e toalhas. Essas práticas eram importantes, porque revelavam a dedicação e o carinho que as mulheres deviam ter no cumprimento das responsabilidades cotidianas com a família. (CASTELO BRANCO, 1996)

A figura feminina, ao longo da história, reforçou o mito da fragilidade feminina e dependente que deveria ser educada para as atividades do lar, ou seja, desde cedo as meninas eram preparadas para serem boas esposas e mães, deveriam aprender a bordar, costurar e cozinhar. Estudar era privilégio dos homens e por isso as mulheres eram privadas da escolarização. “Além da aprendizagem doméstica as meninas não recebiam, por assim dizer, nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada”. (ARIÈS, 1981, p. 190).

Regidas pela rigorosidade familiar onde o respeito, a honestidade e a obediência eram tidas como princípios primordiais, a possibilidade de quebra das regras e a vivência da liberdade para as mulheres era extremamente restritos, podendo acarretar punições severas. Sendo assim, esse controle era conduzido principalmente pela pressão psicológica, onde a moça era privada da escolarização, uma vez que o estudo poderia causar a ruptura dos paradigmas tradicionais, trazendo, portanto, o abandono da sua “vocação” como mãe e esposa, e até mesmo interferindo na sua saúde e capacidade de reprodução. As mudanças ocorridas na sociedade, o crescimento da urbanização e a necessidade financeira foram fatores que impulsionaram algumas mulheres a lutar pela liberdade e pelo direito à escolarização no início do século XX, uma vez que as escolas criadas para mulheres, no século XIX não atendia às necessidades educacionais das mesmas, pois estavam voltadas ainda para um modelo de educação religioso, como resposta a esta situação, surgiu por iniciativa particular, pequenas escolas leigas e os primeiros colégios religiosos para meninas. Permitindo que, o acesso da mulher à educação passasse a se constituir uma das principais bandeiras veiculadas pelo movimento feminista, no sentido de despertar a consciência da mulher, visando libertá-la da escravidão e da ignorância.

[...] a natureza feminina, sua doçura e submissão não eram questionadas, mas aceitas; das mulheres se esperava que em vez de inteligência, tivessem alma, em vez de ideais, professassem a fé, nisso a igreja católica desempenhava um papel determinante, através do apelo à aproximação com o arquétipo da Virgem. Nessa perspectiva, a educação era vista como disciplinadora das mulheres e não mais como sua perdição, conforme se acreditava em décadas anteriores. (ALMEIDA, 2000).

Pensando assim, educar as mulheres seria educar o próprio homem, pois a mãe completaria seu filho, logo que das mulheres não se esperava intelectualidade, mas, sim, o

bom exercício da maternidade. Por isso, a sociedade continuaria sustentando essa ideia na busca de valorizar o papel das mulheres como formadora de futuros cidadãos, e como esposas dos dirigentes da nação. Pois, agora, a educação que outrora era negada às mulheres, era vista como uma necessidade, sendo que o novo estado se preocupava em ter cidadãos capazes de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento do país. Neste caso a educação permitiria que os homens encarregados de fazer o serviço pela nação, estivessem sendo muito bem cuidados. As esposas a partir da instrução, não seriam mais vistas como meras procriadoras, e sim, como mulheres formadas, conhecedoras das necessidades de seus maridos e filhos.

Deste modo, nas primeiras décadas do século XX, a educação feminina nessas escolas ou internatos religiosos visava preservar a moral e a instrução das mulheres para o lar, “procurando guardá-la dos desvios que pudessem denegrir a imagem das mulheres perfeitas (instruída para o lar, e para o esposo)” (MANOEL, 1996. p. 86).

Essa postura favorecia a hegemonia da Igreja, em razão do insignificante número de escolas normais públicas no país. No entanto, essas instituições não fugiram do padrão já então colocado sobre as mulheres, visto que a educação feminina era uma formação para o lar, estabelecendo uma relação mecânica entre diploma e casamento. Essa era a proposta das filhas da elite quando ingressavam em tais instituições privadas. Observa-se que, durante esse período o objetivo inicial com a criação dessas escolas era preparar culturalmente as filhas dos fazendeiros. Essas escolas estavam alheias ao mundo do trabalho pelo fato da modernidade não interessar à elite brasileira. (INACIO FILHO; ROSSI, 2009)

Com a emancipação das mulheres, surgiu uma nova postura, e impôs-se uma redefinição ao modelo ideal de família. Ao entrarem no mercado de trabalho, estas deixaram o lar e passaram a cobrar dos homens a responsabilidade na divisão das tarefas. Ao se aliarem com os tempos em que se reivindica a igualdade entre homens e mulheres, estas também exigiram a contrapartida no vínculo conjugal, como a fidelidade, o respeito, a harmonia.

Contudo, ao revisitar o lugar das mulheres que permaneciam invisíveis dentro da história, elas lentamente passam a ocupar papéis fundamentais, pois se reconstitui os discursos construindo a partir de então a história das mulheres, deixando de tratar as mulheres apenas como capital simbólico. Dessa forma foi preciso conceituar a civilização e educação para se falar de cultura feminina. Ao “civilizar” as mulheres através da educação, teria aberto um canal que lhes permitisse transitar nas esferas públicas. As mulheres iluminadas por ideais cristãos fortaleciam o discurso da maternidade, pelos aspectos da candura, da pureza e por ser

responsável direta pela educação dos filhos, uma vez que aos homens competia a função de trazer o sustento ao lar.

Ao longo do tempo, percebe-se que a responsabilidade da educação moral, cívica e cristã é por conta da família. Assim, estabelecia normas relativas à educação dos meninos e de outra forma, às meninas. A observância dos pais era sempre frequente nas brincadeiras com as meninas, que se houvesse necessidade de repressão por conta de situações que pudessem afetar a moral, a honra e os bons costumes das filhas. Destaca-se, porém, uma educação moral rígida, seja dentro dos lares, seja nos colégios religiosos que à luz do ideário do catolicismo ultramontano ia enfrentando as constantes crises com o mundo moderno que trazia em suas bandeiras de luta a emancipação feminina. É nesse amplo cenário que atuam as mulheres plurais.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO IRMÃO, José. **A Perseverança III e Sorocaba**. Sorocaba, SP: Fundação Ubaldino do Amaral. Volume I. 1969
- ALEMBERT, Zuleika. **Feminismo: o ponto de vista marxista**. São Paulo: Nobel, 1986
- ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e Devotas: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750 a 1822**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993
- ALMEIDA, Aluísio de. **História de Sorocaba**. Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba. 1969
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras. Por que educar as meninas e mulheres?** São Paulo: Autores Associados, 2007
- _____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Edunesp, 1998
- _____. **Professoras virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da República Brasileira (Séculos XIX/XX)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 143-156, jun2011
- _____. GOMES, Calil de Siqueira. **De Eva a Maria: a Igreja e o matrimônio católico, educação religiosa e normas de conduta para mulheres**. Série Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande: 2013
- _____. BOSCHETTI, Vânia Regina. **Devotas e instruídas: a educação de meninas e mulheres no Brasil-fragmentos do passado histórico (1846/1930)** Educação Unisinos 16 (3):225-233, setembro/dezembro 2012
- AQUINO, Maurício. **Romanização, historiografia e tensões sociais: o catolicismo em Botucatu-SP (1909-1923)**. Revista de história e estudos culturais. Volume 8. Ano VIII. Maio/junho/julho/agosto 2011. Nº 2
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida, 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1993
- _____. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009
- _____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2008
- _____. **A vida do espírito**. Tradução Antonio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995

- ARIAS NETO, José Miguel. *Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização*. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.) **O Brasil Republicano – o tempo do liberalismo excludente – da proclamação da República à Revolução de 1930**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981
- _____. **O Tempo da História**. São Paulo: Edunesp, 2013
- ARISTÓTELES. **Tratado de Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1977
- AZZI, Riolando. **A Igreja Católica na Formação da Sociedade Brasileira**. Aparecida: Santuário, 1984
- _____. **O catolicismo popular no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977
- _____. **Influência dos colégios católicos na sociedade juizforana**. Revista do CES, Juiz de Fora, v. 13, n. 1-2, p. 98-106, jan./dez.1998
- BADDINI, Cássia Maria. **Sorocaba no Império: comércio de animais e desenvolvimento urbano**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2002
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980
- _____. **A mulher desiludida**. São Paulo: Nova Fronteira, 1990
- BENJAMIN, Walter. **Magia, arte e política. Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Iza Gerth da. **Educação feminina católica e educação masculina protestante no Brasil do século XIX: fragmentos de uma história institucional e cultural**. Educação & Linguagem. Ano 11. Nº 18. 25-43, Jul./Dez. 2008
- _____. **Mulher Virtuosa, Quem a Achará? O discurso da Igreja acerca da educação feminina e o IV Congresso Interamericano de Educação Católica (1951)**. Revista Brasileira de História da Educação nº 2 jul./dez. 2001
- BEOZZO, José Oscar. Irmandades, Santuários, Capelinhas de Beira de Estrada. **Revista Eclesiástica Brasileira (REB)**, Petrópolis: Vozes, vol. 37, p. 745, dez 1977
- BERTIN, Carla. **A última Bonaparte**. Tradução de Cristina Menguello, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985
- BEVILÁQUA, Amélia. **Através da vida**. Rio de Janeiro: Bernard de Frères, 1906
- BEVILACQUA, Clóvis. **Código Civil Commentado**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, v. II, 1917

BÍBLIA DE EDIÇÃO PASTORAL. São Paulo: Paulus, 1991

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992

BOURDIEU, Pierre. **Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999

_____. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

BOSCHETTI, Vânia Regina. **Ora et labora: a educação feminina em Sorocaba na perspectiva Beneditina**. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2007. Acesso em 20/02/2014 <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo04/Vania/Regina/Boschetti/2007/Texto.pdf>

CALDEIRA, Rodrigo Coppe. **Os baluartes da tradição: a antimodernidade católica brasileira no Concílio Vaticano II**. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990

CARVALHO, Rogério Lopes Pinheiro de. **Aspectos da modernidade em Sorocaba: Experiências urbanas e representações - 1890-1914**. São Paulo. Revista de História 151 (2º - 2004), 201-225

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da República do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

CASAGRANDE, Carla. *A mulher sob custódia*. In: PERROT, Michelle e DUBY, Georges (orgs). **História das mulheres no ocidente**. Porto: Edições Afrontamentos, 1994

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais. A condição feminina em Teresina na Primeira República**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Mulheres Singulares e Plurais. (Sofrimento e Criatividade)**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

CLARK, Oscar. **O Edifício da saúde pública deve alicerçar-se na educação**. In. Jornal do Comércio. *RBEP - seção através de revistas e jornais*. Vol. VIII, n. 23, jul./ago. p. 349-356, 1946

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. Catecismo positivista**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à República. Momentos Decisivos**. São Paulo: Edunesp, 1987

CORDEIRO, Ana Lúcia. **Religião e projetos educacionais para a nação: a disputa entre metodistas e católicos na Primeira República brasileira**. Horizonte, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 110-124, dez. 2005

- CUNHA, Tiago Donizette. **Igreja e política durante a primeira República: o caso do cônego José Valois de Castro.** Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano III, n. 7, Mai. 2010
- DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. **Sexualidade, cristianismo e poder.** Revista Revispsi. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Volume 10. Nº 03. 2010
- DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa.** Rio de Janeiro: Graal, 1986
- DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil colonial: a mulher no imaginário social, mãe e mulher, honra e desordem, religiosidade e sexualidade.** São Paulo. Contexto, 2000
- _____. **A mulher na história do Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997
- _____. **Histórias e Conversas de Mulher.** São Paulo: Planeta, 2013
- DESCHAND, Desidério. **A situação actual da religião no Brasil.** São Paulo: Garnier, 1910
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma História dos Costumes.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994
- _____. **La société de cour.** Paris: Champs Flammarion, 1985
- FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. **Gênero e desigualdade.** São Paulo: SOF, 1997
- FELIPE, Jane. **Governando os corpos femininos.** Labrys. Estudos Feministas. Número 4 agosto/dezembro 2003
- FERREIRA, Valdelice Borghi **Instrução para todos: a educação escolar na imprensa.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, p. 153 – 165 mar. 2006
- FERRO, Marc. **O livro negro do colonialismo.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2004
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso. Leituras filosóficas.** 15ª edição. São Paulo: Loyola, 2007
- _____. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1990
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2005
- _____. **História da Sexualidade II. O uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1984
- _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2007
- _____. **História da sexualidade I. A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1977

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. **Aristóteles enquanto fonte das concepções de espaço público e espaço privado de Hannah Arendt**. Notandum 14 CEMOrOC-Feusp / IJI – Universidade do Porto, 2007 <http://www.hottopos.com/notand14/fatima.pdf> Acesso dia 03/12/14

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 16ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973

FREUD, Sigmund. **Análise terminável e interminável**. Rio de Janeiro: Graal, 1977

FONSECA, Pedro Carlos Louzada. **Fontes literárias da difamação e da defesa da mulher na Idade Média: Referências obrigatórias**. Universidade Federal de Goiás (UFG). Série Estudos Medievais 2: Fontes, 2012

GOMES, Calil de Siqueira. **Contar, cantar e celebrar: a mais bela experiência de Deus**. Porto Alegre: Cidadela, 2011

GONZÁLEZ, Jorge Luiz Cammarano; GONÇALVES, Júlio. **Escola, política e poder local: antecedentes do primeiro ginásio público de Sorocaba**. Universidade de Sorocaba. Revista Histedbr On-line, Campinas, n.27, p.179 –199. Set. 2007

GROSS, Rita M. **Feminismo e Religião. Uma introdução**. Boston: Beacon Press, 1996

INÁCIO FILHO, Geraldo; ROSSI, Michelle Pereira da Silva. **As congregações católicas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: educação feminina (1889-1940)**. Revista de Educação Pública Cuiabá, v. 18, n. 38, p. 553-566, set./dez. 2009.

INFORSATO, Edson do Carmo. **Igreja e educação feminina (1859-1919) - uma face do conservadorismo**. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.69, pp. 215-217. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400012>

ISMÉRIO, Clarisse – **As representações do feminino na educação rio-grandense segundo o discurso positivista (1889-1930)**. Revista Eletrônica História em Reflexão – Vol. 1 - n. 1 – UFGD: Dourados, Jan/Jun 2007

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

JOSAPHAT, Carlos. **Paradigma teológico de Tomás de Aquino**. Paulus: São Paulo, 2012.

KAMITA, Rosana Cássia. **Resgates e ressonâncias: Mariana Coelho**. Florianópolis: Mulheres, 2005

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **Malleus Maleficarum: o martelo das Feiticeiras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993

LEÃO XIII. **Rerum Novarum**. São Paulo: Paulinas, 1981

LEONARDI, Paula. **Construção da memória em congregações católicas: práticas e imagens agentes**. Cadernos de História da Educação. Volume. 12, nº. 1 – jan./jun. 2013

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

LOI, Isidoro. **A mulher**. São Paulo: Jabuti, 1988

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria “queer”**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

_____. **Corpo, escola e identidade**. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000

_____. **Os estudos de gênero e a história da educação: desafios de uma proposta teórica**. Caxambu, 1994

_____. *Gênero: questões para a educação*. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: 34, 2002

_____. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORE, M. Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997

LOVE, Joseph L.; BARICKMAN, Bert J. *Elites regionais*. In: HEINZ, Flávio M. (Org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina, 1859-1919: uma face do conservadorismo**. São Paulo: Edunesp, 1996

_____. **O Pêndulo da História: Tempo e Eternidade no Pensamento Católico (1800-1960)**. Maringá: Eduem, 2004

_____. **O início da educação católica feminina no Brasil (1859-1919): os colégios das “freiras francesas”**. *Pág. Educ.* [online]. 2012, vol.5, n.1, pp. 115-134. ISSN 1688-7468

_____. FREITAS, Nainora M. B. de. **História das Religiões: Desafios, problemas e avanços teóricos, metodológicos e historiográficos**. (Coleção estudos da ABHR). São Paulo: Paulinas, 2006

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

_____. **Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social.** Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Saga, 1969

MARTINS, Nereida Soares. **A maldição das filhas de Eva: uma história de culpa e repressão ao feminino na cultura judaico-cristã.** ANPUHPB. XIII Anais. Universidade Federal da Paraíba, 2008

MATOS, Cândida Margarida de Oliveira; SANTANA, Anabela Mauricio de. A Influência da socialização Religiosa e do Gênero no Universo Acadêmico. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** São Cristóvão/SE: UFS, 2010

MATOS, Olgária Chain Féres. **História Viajante. Notações Filosóficas.** São Paulo: Studio Nobel, 1997

_____. **Os arcanos do inteiramente outro. A Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução.** Brasiliense: São Paulo, 1989

MENON, Og Natal. **A educação escolarizada em Sorocaba entre o Império e a República.** Tese de Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2000

MICHELET, Jules. **A mulher.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995

MICHAUD, Stéphane. Idolâtries. Représentations artistiques et littéraires. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Org.). **Histoire des femmes en Occident.** Paris: Plon, 1991

MICELI, Sergio. **A elite eclesiástica brasileira.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998

MURARO, Rose Marie. **Sexualidade das raízes aos frutos.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991

MC CARTHY, Mary. **Memórias de uma menina católica.** São Paulo: Círculo do Livro, 1957

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. **Schola Mater. A antiga Escola Normal de São Carlos.** São Carlos: EdUFscar, 2000

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1993

OLIVEIRA, Lilian Sarat. **Educadoras e religiosas no Brasil do século XIX nos caminhos da civilização.** Civilização e contemporaneidade. XII Simpósio Internacional de Processo Civilizador. Recife, 2009

PASSOS, Mauro. *Entre a fé e a lei: o pensamento educacional católico no período republicano (1889-1930).* In: LOPES, Ana Amélia Borges Magalhães; GONÇALVES, Irlene Antonio; FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). et all. **História da educação em Minas Gerais.** Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002

PERROT, Michele. **Os excluídos da História.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

- _____. **As mulheres ou os silêncios da história.** Tradução V. Ribeiro. Bauru: Edusc, 2005
- _____. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001
- _____. **Mulheres Públicas.** São Paulo: Edunesp, 1998
- _____. **História dos Quartos.** São Paulo: Paz e Terra, 2011
- _____. **Minha História das Mulheres.** São Paulo. Contexto, 2007
- _____. DUBY, George. **História das mulheres: o século XIX.** Lisboa: Afrontamento, 1991
- PIERINI, Franco. **Curso de História da Igreja I-II.** São Paulo: Paulus, 1998
- PIO XI . **Divini Illius Magistri.** São Paulo: Salesianas, 1938
- PIO XII **La condition de la femme dans le monde moderne** (*Message de S.S. Pie XII aux femmes – 21 de octobre 1945*). Paris: Ed. Spes. (1945a).
- PLATÃO. **A República.** São Paulo: Abril Cultural, 1982
- PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 1972
- RAGO, Margareth. **Do cabaré ao Lar. A utopia da Cidade Disciplinar Brasil: 1890-1930.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985
- RAMALHO, Jether Pereira. **Prática Educativa e Sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- REZENDE, Daniela de O. **Nem Eva nem Maria: as subjetivações em colégios católicos.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008
- ROMANO, Roberto. **Brasil: Igreja contra Estado.** São Paulo: Kairós, 1979
- ROSADO-NUNES, Maria José. *De mulheres, sexo e igreja: uma pesquisa e muitas interrogações.* In: COSTA, Albertina et. al. (Org.). **Alternativas escassas: saúde, sexualidade e reprodução na América Latina.** São Paulo: Editora 34, 1997
- _____. *Freiras no Brasil.* In: DEL PRIORE, Mary (org.), **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997
- _____. *Prática político-religiosa das congregações femininas no Brasil – uma abordagem histórico-social.* In: AZZI, Rioldo e BEOZZO, José Oscar (Org.). **Os Religiosos no Brasil: enfoques históricos.** São Paulo: Paulinas, 1986
- RUETHER, Rosemary R. **Sexismo e Religião: rumo a uma teologia feminista.** São Leopoldo: Sinodal/IEPG, 1993

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976

SANTANA, Ramon Ferreira. A instrução da fêmea: a educação da mulher brasileira no século XIX. *Revista Tempo e Espaço em Educação*. Volume 12. Janeiro/abril 2014. Universidade Federal de Sergipe. (UFS)

SAPATERRA, Ana Paula. **Colégios católicos femininos: a educação no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio**. VERBUM – Cadernos de Pós-Graduação, n. 1, p. 48-65, 2012

SILVA, Ivanilson Bezerra da. **Maçonaria e educação na cidade de Sorocaba na segunda metade do século XIX: uma análise a partir das relações de poder**. C&M. Brasília, Vol. 1, n.1, p. 65-79, Jan/Jun, 2013

SCOTT, Joan Wallach. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995

SCWARTZMAN, Simon; BOLMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Edusp, 1984

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

SOHIET, Rachel. **Violência Simbólica: saberes masculinos e representações femininas**. In: *Revista Estudos Femininos*. Ano V. nº 1, 1997

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. **As várias faces da Igreja Católica**. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 18, n. 52, Dec. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Out. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000300007>.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: IFAN – CDAPH, EDUSF, 2000

TELLES, Lygia Fagundes. *Mulher, mulheres*. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997

TEDESCHI, Losandro Antonio. **As mulheres e a história: uma introdução teórica metodológica**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2012

TORRES, João Camilo de Oliveira. **O Positivismo no Brasil**. 2ª edição. Vozes: Petrópolis, 1957

WALKER, Barbara. **The woman's dictionary of symbols and sacred objects**. San Francisco: Harper and Row, 1988

WANDERMUREM, Marli. **Corpo feminino, corpo sedutor, corpo profano: a construção teológica do corpo feminino como simbologia do mal**. *Reger Virt: Revista Gênero Religioso*. Salvador, v. 1, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2007

WERNET, Augustin. **A Igreja Paulista no século XIX: A Reforma de D. Antônio Joaquim de Melo (1851-1861)**. São Paulo: Ática, 1987

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no Ocidente Cristão**. São Paulo: Ática, 1986.

VANNUCCHI, Aldo. **Dom Aguirre. Vida e Obra**. Sorocaba: Eduniso, 2013

VALLE, José Gabriel. **Modernidade I: O que é modernidade?** Belo Horizonte: Sophia, 1993

VAZ, Henrique C. L. **Raízes da modernidade**. São Paulo: Loyola, 2002

VERÍSSIMO, José. **Cenas da vida amazônica: com um estudo sobre as populações indígenas e mestiças da Amazônia**. Lisboa: Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão, 1890

Fontes Primárias

O Apóstolo. Periódico Oficial da Igreja Católica. 07/abril/1880.

A Província de São Paulo – Edição de 12/02/1887

O 15 de Novembro. Edição de 08/01/1903

São Paulo Ilustrado – Anno II, abril de 1904 – nº 24

Cruzeiro do Sul. Anno VI. Nº 766, 22 de outubro de 1908.

Cruzeiro do Sul. Anno VI. Nº 907, 16 de abril de 1909.

Cruzeiro do Sul. Anno VI. Nº 940, 25 de maio de 1909.

O Operário – Edição de 08/05/1910

Cruzeiro do Sul. Anno VIII. Nº 1409, 18 de dezembro de 1910.

Cruzeiro do Sul. Anno VIII. Nº 1512, 23 de abril de 1911.

Diário de Sorocaba. Ano VIII nº 2.151, 23/11/1965, p. 06.