

EDUCAÇÃO FEMININA NO COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO DE FORTALEZA-CE (1865-1875)¹

FEMALE EDUCATION AT THE COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO IN FORTALEZA-CE (1865-1875)

EDUCACIÓN FEMENINA EN EL COLEGIO DE LA INMACULADA CONCEPCIÓN DE FORTALEZA-CE (1865-1875)

Francisca Genifer Andrade de Sousa²

Lia Machado Fiuza Fialho³

Resumo: A pesquisa trata da educação de mulheres no Ceará na segunda metade do século XIX, desenvolvida no primeiro colégio feminino da cidade de Fortaleza, capital desse estado. O objetivo foi compreender a instrução ofertada às moças de elite econômica cearense que estudavam no Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza (1865-1875). Teoricamente amparou-se na história cultural e metodologicamente na história oral. Para a coleta dos dados, houve a realização de entrevistas livres com duas ex-alunas do colégio e o entrecruzamento de fontes com outros documentos – notícia jornalística e livros. Os resultados apontaram que o Colégio da Imaculada Conceição, como instituição pioneira na educação feminina em Fortaleza, funcionava no sistema de internato e lograva o êxito esperado, pois fomentava formação para preparar moças subservientes e tementes a Deus para serem boas esposas, mães e donas de casa. Embora as irmãs francesas vicentinas, que fundaram e dirigiam o colégio, tenham instituído o atendimento às meninas órfãs, a instituição foi referência na formação da elite cearense, a qual podia custear cursos diferenciados, como francês, piano e violão, ao passo que as órfãs se dedicavam mais aos trabalhos manuais. Conclui-se que o modelo educativo mariano era efetivado por intermédio da vigilância, do controle e da rígida disciplina, o que não impedia transgressões. A docência das freiras era imbuída pela corrente pedagógica tradicional, cabendo a elas a primazia da ação docente, que enfatizava a formação religiosa na fé católica e o envolvimento com a obra de caridade.

Palavras-chave: História da educação; Educação de mulheres; Escolarização feminina; Formação religiosa; Educação mariana.



Abstract: This research deals with the education of women in Ceará in the second half of the nineteenth century, developed in the first female school in the city of Fortaleza, capital of that state. The objective was to understand the instruction offered to girls from the economic elite of Ceará who studied at the Colégio da Imaculada Conceição in Fortaleza (1865-1875). Theoretically, it was based on cultural history and methodologically on oral history. For data collection, free interviews were carried out with two former students at the college and sources were crossed with other documents – journalistic news and books. The results showed that the Colégio Imaculada Conceição, as a pioneer institution in female education in Fortaleza, operated in the boarding school system and achieved the expected success, as it fostered training to prepare subservient and God-fearing girls to be good wives, mothers, and housewives. Although the French Vincentian sisters, who founded and ran the College, instituted care for orphan girls, the institution was a reference in the formation of the elite of Ceará, which could pay for different courses, such as French, piano, and guitar, while the orphans devoted more to manual work. It is concluded that the Marian educational model was carried out through surveillance, control, and strict discipline, which did not prevent transgressions. The teaching of the nuns was imbued by the traditional pedagogical current, leaving them with the primacy of the teaching action that emphasized religious formation in the Catholic faith and involvement with the work of charity.

Keywords: History of education; Women's education; Female schooling; Religious formation; Marian education.



Resumen: La investigación aborda la educación de mujeres en Ceará durante la segunda mitad del siglo XIX, desarrollada en el primer colegio femenino de la ciudad de Fortaleza, capital de dicho estado. El objetivo fue comprender la instrucción ofrecida a las jóvenes de la élite económica cearense que estudiaban en el Colegio de la Inmaculada Concepción de Fortaleza (1865-1875). Teóricamente, se sustentó en la historia cultural y, metodológicamente, en la historia oral. Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas libres con dos exalumnas del colegio y se cruzaron fuentes con otros documentos, como noticias periodísticas y libros. Los resultados indicaron que el Colegio de la Inmaculada Concepción, como institución pionera en la educación femenina en Fortaleza, funcionaba en régimen de internado y alcanzaba el éxito esperado, pues promovía una formación que preparaba a las jóvenes para ser mujeres subservientes y temerosas de Dios, buenas esposas, madres y amas de casa. Aunque las hermanas vicentinas francesas, fundadoras y directoras del colegio, establecieron la atención a las niñas huérfanas, la institución fue un referente en la formación de la élite cearense, que podía costear cursos diferenciados, como francés, piano y guitarra, mientras que las huérfanas se dedicaban principalmente a los trabajos manuales. Se concluye que el modelo educativo mariano se implementaba mediante



la vigilancia, el control y la disciplina estricta, lo cual no impedía las transgresiones. La enseñanza de las monjas estaba impregnada de la corriente pedagógica tradicional, correspondiéndoles a ellas la primacía de la acción docente, que enfatizaba la formación religiosa en la fe católica y el compromiso con las obras de caridad.

Palabras clave: Historia de la educación; Educación de mujeres; Escolarización femenina; Formación religiosa; Educación mariana.



Introdução

No Brasil, a escolarização formal feminina em instituições específicas para esse fim teve início no século XIX, quando foi realçada a importância da instrução às mulheres de elite para garantir a educação da nação, cabendo a elas atuar como docente, uma das poucas profissões aceitas socialmente para esse público (Louro, 2001). No entanto, apesar de mecanismos legais instituírem a criação de escolas femininas, tais estabelecimentos enfrentaram uma série de empecilhos para serem consolidados, já que a educação primária era incumbência das Províncias e nem todas apresentavam as condições financeiras necessárias para fundar e manter escolas. Por isso, a educação feminina foi, durante um largo espaço temporal, privilégio de um grupo seletivo – aquele mais abastado economicamente –, o que acarretava a marginalidade de muitas mulheres à educação formal (Gondra; Schueler, 2008).

No Ceará, o pioneirismo na matéria de instrução de meninas foi liderado pelas irmãs de caridade da Congregação francesa de São Vicente de Paulo, que aportaram no Estado em 1865, a pedido do padre fluminense de Angra dos Reis, Luís Antônio dos Santos, primeiro bispo do Ceará, nomeado em 1859. A solicitação desse líder religioso objetivou o acolhimento de órfãos que perambulavam pelas ruas de Fortaleza. Com efeito, ao chegarem à capital cearense, as freiras compreenderam que a educação das moças de elite econômica também se fazia necessária, pois acreditavam que “[...] pobres eram também as meninas de uma cidade, a primeira dentre as cidades de segunda classe, sem escola capaz de educá-las para o mundo do século XIX” (Girão, 1999, p. 27). Dessa maneira, no mesmo ano em que chegaram à Fortaleza, 1865, o Colégio da Imaculada Conceição foi fundado seguindo duas vertentes: a privada, que educava as moças de elite econômica, e a filantrópica, voltada para as meninas órfãs, sendo, portanto, instituídos dois modelos de educação, já que a instrução das pagantes era diferenciada das demais.

Em seus primórdios, o escopo da educação feminina era a formação de professoras, sendo, ao mesmo tempo, alicerçada no modelo de mulher esperado pela sociedade – o desenvolvimento exitoso do papel de cuidar do lar e da família (Araújo, 2015). Além disso, esse modelo educativo foi veículo para a igreja católica interferir na instrução das moças, unindo religiosidade e educação, de modo que o espírito cristão era vivenciado de maneira integral (Girão, 1999). Dessa forma, na ausência de investimento por parte do Estado, a igreja católica logrou êxito na escolarização de meninas não apenas em Fortaleza, mas em boa parte do Brasil, criando escolas confessionais, principalmente naqueles locais onde a negligência do poder público era maior, como é o do estado do Ceará.

O Colégio da Imaculada Conceição foi a primeira escola feminina do Ceará, tendo sido fundado por freiras no início da segunda metade do século XIX, o qual, ainda em funcionamento, agora de forma mista, é uma das instituições mais antigas de

Fortaleza, com mais de 157 anos dedicados à educação formal. Por isso, esse colégio guarda muito da memória educacional do estado, já que é um marco histórico da educação feminina cearense.

Dessa feita, questiona-se: como era organizada a educação das moças de elite no primeiro colégio feminino do Ceará (1865 1875)? Quais práticas educativas eram tecidas nesse estabelecimento para formar o modelo ideal de mulher esperado para o primeiro quartil da segunda metade do século XIX? Posto isso, o objetivo foi compreender a instrução ofertada às moças de elite econômica feminina cearense que estudavam no Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza.

A relevância desta pesquisa, para o campo da história da educação, foi promover visibilidade às memórias e às experiências de sujeitos que estudaram no Colégio da Imaculada Conceição, o que permitiu traçar o perfil discente propagado por essa instituição e suas práticas educativas, facultando a ampliação da compreensão da história educativa local, valorizando a regionalidade e preservando a memória da educação cearense.

Pressupostos teóricos e metodológicos

O estudo se insere na corrente teórica da história cultural, pois traz à tona a cultura escolar e valoriza subjetividades, particularidades, valores e significados de sujeitos que constituíram a história da educação feminina no Colégio da Imaculada Conceição (CIC) (Fialho; Sousa, 2021). Dessa feita, a partir da ampliação da noção de fonte histórica (Barros, 2003), reconstitui-se um recorte do cenário educacional das mulheres da elite fortalezense da segunda metade do século XIX, o que contribui, segundo Suárez Suárez e García Galán (2015), para a valorização da história das mulheres e da sua formação.

Parte-se da ideia de que as vivências e as percepções individuais de ex-alunas, entrecruzadas com fontes documentais, podem contribuir para a compreensão de eventos ou fatos históricos, pois são fontes que se tornam passíveis de estudo, já que todo e qualquer vestígio do homem no tempo importa para a história (Burke, 1992). À vista disso, para apreender as particularidades da escolarização feminina no Ceará do século XIX, mais especificamente aquela desenvolvida pelas irmãs vicentinas no CIC, realizou-se estudo que toma como epicentro a história oral (Alberti, 2005), metodologia eleita por ser apropriada para atender ao escopo desta investigação.

Por intermédio da história oral, tomamos conhecimento sobre a memória daqueles que viveram ou presenciaram acontecimentos de determinado contexto, o que “[...] permite que se aflorem no presente realidades diversas do passado que foram ignoradas ou ofuscadas pelos ‘donos do poder’ que ainda imperam numa sociedade patriarcal, como é o caso do Brasil” (Xavier; Xavier, 2014, p. 138-139). Por isso, assim



como Jucá (2001, p. 11), comprehende-se que a história oral “[...] representa uma nova trilha, cada vez mais distante da arcaica rota das fontes documentais”. Permite, pois, acesso às memórias individuais e coletivas para a construção da identidade de um sujeito ou de um grupo, constituindo-se em uma “[...] opção metodológica que possibilita outros olhares sobre um conhecimento de uma época, de uma sociedade, a partir de um sujeito e sua história de vida” (Nunes; Cavalcante; Vilar, 2014, p. 13).

Dessa feita, a coleta dos dados foi realizada mediante entrevistas temáticas em história oral (Meihy; Holanda, 2007) com duas ex-alunas do CIC, ambas estudantes na década de 1960: Rita de Cássia Vasconcelos e Cira de Matos Brito. As entrevistas, livres e sem roteiro, foram realizadas entre junho e novembro de 2018, nas dependências do Colégio da Imaculada Conceição, com duração média de 50 minutos. Os relatos orais foram gravados, transcritos e validados, transformando-se também em fontes documentais.

Importa salientar que, antes de contatar as educadoras colaboradoras, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob número 2.585.705/2018. Dessa maneira, respeitando os princípios éticos, as entrevistas somente foram coletadas após assinatura das participantes do termo de consentimento livre e esclarecido, que explicitava, dentre outras coisas, o objetivo da pesquisa, os riscos, a forma de coleta de dados, a impossibilidade de preservação do anonimato e a maneira com iam ser *publicizados* os dados.

Além das narrativas coletadas mediante entrevistas, foi realizado entrecruzamento de fontes e, dessa maneira, outros documentos foram utilizados para aprofundar as discussões, quais sejam: uma notícia de um jornal local e três livros. A notícia é do jornal *O Povo*, datada de abril de 2015, na qual uma das docentes mais idosas do CIC, a irmã Elisabeth Silveira, rememorou alguns aspectos da história e da educação desenvolvida no colégio. Já os livros foram os seguintes: *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse* (Silveira, 1999), que conta a história desse colégio desde a chegada das irmãs francesas e apresenta relatos de ex-alunos e funcionários da instituição; *80 anos... É bom que isto aconteça!* (Soares, 2000), obra organizada pela Associação das Ex-Alunas do Colégio da Imaculada Conceição (AECIC) sob o intuito de felicitar a sua mentora, irmã Elisabeth, pela comemoração do seu octogésimo aniversário, em que, em meio às homenagens, também é discutido sobre o ideal educativo do referido colégio; e a outra obra analisada foi *As três Marias* (Queiroz, 1992), de autoria de Rachel de Queiroz, escritora cearense, natural de Fortaleza, que estudou no CIC e se inspirou em suas experiências estudantis no colégio para escrever o romance em tela.

No caso do livro de Queiroz (1992), vale destacar que, embora a autora tenha se fundamentado em suas vivências para a escrita do livro, trata-se de uma obra literária com toque de ficção. Mesmo assim, a referência a trechos pontuais dessa obra é pertinente porque ela carrega significados para a história, em especial para a



história da educação, já que reconfigura o passado, que então se torna suscetível de análise e de compreensão. Nessa perspectiva, em concordância com Nunes, Fialho e Machado (2016), o romance, como gênero literário, possibilita o estudo do homem no seu tempo e no seu espaço, tornando-se rica fonte para as pesquisas em história da educação e, embora a literatura não esteja necessariamente compromissada com fatos reais, indica vestígios do acontecido, já que, “[...] por mais que a obra de arte esteja relacionada ao prazer e seja fruto da imaginação e da criatividade, há outro elemento que a caracteriza: seu condicionamento ao contexto histórico e social em que o produtor está inserido e do qual não sai ileso” (Nunes; Fialho; Machado, 2016, p. 796). Nesse sentido, *As três Marias* torna-se fonte que auxilia na compreensão da docência tecida no CIC, em Fortaleza.

A educação das mulheres no CIC, no Ceará da segunda metade do século XIX

Para que a escolarização moldasse o ideal de mulher projetado pela sociedade do século XIX, foi preservado o sistema de internato, que defendia a obediência, a pureza e a subserviência. Acreditava-se que esse recurso era crucial para a formação de moças puras porque as distanciaria dos sentimentos e das condutas pecaminosas à ordem cristã e indesejadas. Esse modelo de educação, pautado na clausura, já vinha sendo realidade no cerne da educação confessional desde que os jesuítas chegaram ao Brasil, no século XVI, mas se voltou para o público feminino somente a partir do século XIX, já que no primeiro momento era incumbido de educar apenas o sexo masculino pertencente à elite econômica (Gondra; Schueler, 2008).

As vagas para alunas internas se destinavam a um público seletivo, pois a manutenção no colégio com sistema de internato envolvia alto investimento financeiro, tanto para o pagamento das mensalidades quanto para a compra do enxoval (Sousa, 2019). Esse modelo de educação se tornava inviável para moças mais empobrecidas porque, a começar, a família não conseguia pagar pelo serviço, bem como porque elas, desde muito cedo, auxiliavam nas tarefas domésticas, na agricultura ou no comércio, não podendo se dedicar aos estudos.

De acordo com Fialho, Lima e Queiroz (2019), esse sistema foi aceito pela elite da sociedade cearense logo de imediato, de forma que começaram a ser enviadas para ser educadas pelas francesas meninas de todas as regiões do Ceará, inclusive do interior, que, devido à distância para retornar aos seus lares no período de férias, muitas vezes permaneciam na companhia das irmãs durante todos os anos de escolarização, voltando para casa somente no final das aprendizagens, que englobavam o domínio dos conhecimentos para lecionar, além do francês, da pintura, do bordado e da apreensão da postura da moça esperada pela sociedade, símbolo da pureza e apta para gerir o lar e cuidar dos filhos.





Essa formação dava maior prestígio à moça, que então era considerada devidamente preparada para administrar o lar, cuidar dos filhos e do bem-estar do esposo, pois, tendo passado tantos anos reclusa, também aprendia as tarefas domésticas, a ser obediente, temente a Deus, mulher recatada e qualificada para servir ao esposo (Carvalho; Fialho; Lima, 2021). Nesse âmbito, “[...] a escola funcionou como um canal para educar a mulher na ciência da casa” (Gondra; Schueler, 2008, p. 54-55). Por isso, a realização da maioria das moças abastadas financeiramente era concluir o Curso Normal e conseguir um bom casamento, pois se transmitia a crença de que ter essa formação significava ser um bom partido para os rapazes da elite. Dessa maneira,

[...] para muitos homens, oriundos de famílias patriarcais, esta situação da profissão de professora ser respeitável e muito favorável para a mulher aliada à preparação para se trabalhar com crianças [...] tornavam-se fatores importantes e que contribuíam para um prolongamento dos bons costumes e comportamento que a mulher deveria ter diante da sociedade. E, por muitas vezes, justificando até terminar o curso e estar pronta para se casar, ou seja, cuidar da família, do marido e do lar (Araújo, 2015, p. 334-335).

O discurso propagado pela instituição católica defendia que “[...] a educação feminina serviria também como preparação para a função sagrada da mãe e esposa, necessária para valorizar a virgindade feminina” (Lage, 2010, p. 44). Disciplinada e reservada, a moça estaria associada à pureza de Maria, mãe de Jesus, modelo adotado para educar a mulher nesse espaço educativo confessional. Dessa maneira, as instituições confessionais também se responsabilizavam pelo ensino dos trabalhos manuais, visto que o domínio dessas técnicas poderia ser valioso para as moças de elite para melhor servirem à família e para as moças mais pobres era um meio de elas colaborarem com o sustento da casa. Isso porque “[...] algumas ordens religiosas propunham uma diferenciação entre as escolas para jovens mais privilegiadas; outras para as indigentes, como as escolas caritativas” (Lage, 2010, p. 47).



O CIC atendia tanto às moças da elite como às pobres, todavia a entrada principal e as aprendizagens mais refinadas destinavam-se às primeiras; enquanto as últimas se dedicavam com mais afinco às aulas de artes manuais e entravam na instituição pela porta lateral. As pensionistas tinham o seu tempo ocupado por uma variedade de aulas mais refinadas, como canto, francês, piano e violão, cursos caros não ofertados às órfãs, sendo que, apesar da diferenciação, “[...] às que se destacassem, por inteligência ou aptidão, era permitido o ingresso nas atividades curriculares das pensionistas durante o período das aulas” (Soares, 2013, p. 42). Mesmo com essa possibilidade, a disparidade entre a educação da estudante pagante e a da órfã era notável, sendo proibido qualquer contato entre ambas, conforme narrativa:

O colégio era grande como uma cidadela, todo fechado em altos muros. Por dentro, pátios quadrados, varandas brancas entre pitangueiras, uma



quietude mourisca de claustro. De um lado, vivíamos nós, as pensionistas, ruidosas, senhoras de casa, tocando piano, vestindo uniforme de seda e flanela branca. Ao centro, era o ‘lado das Irmãs’, grandes salas claras e mudas onde não entrávamos nunca. E além, rodeando outros pátios, abrigando outras vidas antípodas, lá estavam as casas do orfanato, onde meninas silenciosas, vestidas de xadrez humilde, aprendiam a trabalhar, a coser, a tecer as rendas dos enxovals de noivas que nós vestiríamos mais tarde, a bordar as camisinhas dos filhos que nós teríamos, porque elas eram as pobres do mundo e aprendiam justamente a viver e a penar como pobres. Uma proibição tradicional, baseada em não sei que remotas e complexas razões, nos separavam delas. Só as víamos juntas na capela, alinhadas nos seus bancos do outro lado do corredor, quietinhas e de vista baixa, porque as regras que lhes exigiam modéstia, humildade e silêncio eram ainda mais severas do que as nossas (Queiroz, 1992, p. 25).

Esse estabelecimento confessional justifica que o intuito era amparar as meninas órfãs, mas que, para garantir o sustento dessas, tornou-se necessário receber também as meninas de elite econômica que pagavam para estudar, porque assim podiam viabilizar o amparo educacional das menos abastadas na instituição. Sobre a educação das moças que moravam no orfanato, em discordância com o relato anterior, Cira de Matos Brito (2018) disse não haver distinção, ainda que houvesse diferença no fardamento:

[...] Mas, ao mesmo tempo que tinha essa elite social, tinha também o orfanato, que funcionava do lado de cá, que era para as moças pobres que não podiam pagar. Algumas eram órfãs e outras nem tão órfãs, mas era tido como um orfanato e elas estudavam na mesma classe que nós, não no Primário, mas no Ginásio. No Normal ou no Científico, era a mesma classe, mas elas não usavam o nosso uniforme, era um uniforme diferente.



Destaquemos o fato de que, para essa entrevistada, que sempre estudou na ala das pagantes e que até os dias atuais cultua os ritos do colégio através da Aecic, é natural que o trato diferenciado às alunas órfãs seja uma irreabilidade, já que se difundia a crença de que o colégio tratava todas as meninas igualmente, independentemente da classe social. No entanto, a distinção da formação dos dois grupos de meninas já foi comprovada por outros estudiosos (Magalhães Junior, 2003; Silveira, 1999), que destacaram, inclusive, o fato de as órfãs terem sido fundamentais para a formação das normalistas, pois “[...] as alunas do Curso Pedagógico, ao invés de fazerem seu estágio obrigatório nas escolas públicas ou privadas da periferia de Fortaleza, assumiram a direção e o funcionamento de uma escolinha para alunos carentes, criada anexa ao próprio colégio” (Oliveira, 2000, p. 101).

O envolvimento das futuras professoras com o planejamento e com a execução de aulas fazia parte da proposta de formação das professoras nas Escolas Normais e estava em consonância com as ideias defendidas pelo movimento renovador que chegou ao Brasil na década de 1930 (Nogueira, 2011). Acerca da formação docente, a Escola Nova defendia que as aulas deveriam ser mais práticas do que teóricas, propiciando momentos ativos e experimentais durante todo o curso, e não somente nos semestres finais, portanto foi efetivada a implantação das escolas de aplicação, também chamadas de escolas anexas, que deveriam ficar próximas aos Cursos Normais para facilitar a aprendizagem das estudantes pela prática. Nessa perspectiva, as instituições anexas ao Imaculada Conceição, que recebiam as crianças mais empobrecidas, atendiam ao que determinava o movimento renovador, liderado no Ceará por Lourenço Filho (Ceará, 1937), e assumiam duas funções: o cumprimento da obra de caridade, exigência da Congregação Vicentina e, ao mesmo tempo, a manutenção de uma escola de aplicação destinada aos estágios das estudantes do Curso Normal, servindo de laboratório para as normalistas da elite.

A despeito do modelo educativo diferenciado, a vigilância, o controle e a disciplina perpassavam a formação tanto das meninas pagantes quanto das órfãs, uma vez que, nos estabelecimentos confessionais femininos dos séculos XIX, tais como escolas, asilos, casas dos expostos, orfanatos e conventos, era forte o controle sobre os corpos femininos por parte de mulheres leigas e religiosas que monopolizavam a educação das meninas (Stein, 1999). Dessa maneira, o colégio tratava de marcar a distinção entre o costume externo e o recluso: ali dentro, era possível formar com base em um modelo puro, mas para isso seria necessário negar valores do “mundo de fora”, pois:

[...] os costumes conventuais e as formas de comportamentos das religiosas deveriam ser diferentes para marcar essa distinção com ‘o mundo’. Os modos de vestir-se; os pesados hábitos religiosos, inspirados nas camponesas europeias em muitas congregações; os altos muros rodeando a área conventual, e mesmo os colégios; os horários rígidos; as exigências de silêncio, as refeições; a obediência estrita; as penitências; enfim, tudo isso criava um mundo à parte cheio de mistérios que povoavam a imaginação de quantos se acercavam das religiosas (Nunes, 1997, p. 497).

Conforme apregoado pelo Código Civil de 1916, que entrou em vigência em 1917 e permaneceu até 2002, quando foi substituído pelo novo Código Civil deste ano, o casamento era a única forma de composição familiar legal, e nessa relação, a mulher deveria servir ao marido, que seria o único provedor da família e o seu proprietário perante a lei (Pinsky, 2001). Acerca das relações matrimoniais nesse período, Saffioti (1999) esclarece que, sendo o espaço doméstico um território de dominação masculina, era comum a violência de gênero, sendo que as “mulheres, em geral, e especialmente quando são vítimas de violência, recebem tratamento de não-sujeitos”



(Saffioti, 1999, p. 85). Assim, a educação feminina objetivava a formação das mulheres ideais: submissas e obedientes aos maridos. Nesse contexto, o CIC se dedicou à preservação de valores esperados pela elite econômica cearense, quem podia pagar pelos seus serviços, e via na clausura das moças um meio de manter a disciplina e o controle. De acordo com Queiroz (1992), a vida das estudantes no internato do CIC era de inteira clausura, tanto que elas se esqueciam de como era o mundo fora dos muros da instituição, conforme exposto no trecho adiante, que narra o momento em que a personagem principal de *As três Marias* sobe ao alto da torre da igreja e consegue visualizar o entorno do colégio, cenário que lhe causa surpresa:

[...] Fazia três meses que não via a rua, gente, bondes, desde as últimas férias. A cidade, assim, de repente, vista de uma vez e surpreendida de brusco, deu-me um choque no coração, comoveu-me tanto, minhas pernas começaram a tremer e meus olhos se encheram de água. Estava ali o mundo, o povo, a vida de fora, tudo o que era interdito à minha vida de reclusa. Sentia medo e alegria, juntos numa emoção violenta, como quem rouba e se apossa de qualquer coisa sonhada e proibida (Queiroz, 1992, p. 45).

Percebe-se que a clausura, distinção da educação feminina no decorrer do século XIX, não dizia respeito a uma prática que agradava a todas as moças, já que havia quem sentisse falta da realidade externa aos muros da instituição, mesmo que aquele ambiente fosse apresentado como lugar censurado e inadequado. Difundia-se a crença de que, somente ali dentro, convivendo integralmente com os costumes religiosos e supervisionadas pelas freiras, seria possível efetivar a educação. Assim, as meninas eram disciplinadas pelas religiosas, que cuidavam de formar a “moça de família”, termo que não fazia referência, necessariamente, a pertencer a uma constituição familiar, mas queria dizer que ela se comportava de acordo com o que a família tradicional lhe impunha, ou seja, respeitava normas e agia consoante os padrões de comportamentos preestabelecidos.



Disciplinar era sinônimo de controlar, já que condicionar os corpos e as condutas das moças, impingindo-lhes a imagem de Maria como o exemplo de mulher, era o propósito das freiras de São Vicente, conforme narrativa de Rita de Cássia Vasconcelos (2018): “[...] e outra coisa também que foi muito incentivada na época do colégio foi a devoção à Maria, de forma que esse colégio é mariano por essência”. Para reforçar a formação mariana, concomitante à vigilância, o colégio proporcionava momentos de pregação e de adoração ao Espírito Santo. Nesses eventos eram convidados padres para discutir com as jovens sobre os perigos do pecado e sobre a importância da virtude para ser feliz. Os temas mais recorrentes tratavam sobre o céu e o inferno, sobre a fé e a esperança e, sobretudo, sobre a relação entre o namoro e a pureza feminina, que deveria ser preservada; “[...] diante da ansiedade das adolescentes e da tendência de acharem ‘tudo natural’, alguns pregadores chegavam a exagerar nas advertências

dos perigos que envolviam as manifestações amorosas" (Maia, 1999, p. 54). De modo complementar às pregações, as freiras vigiavam as estudantes em todos os momentos. Vejamos o trecho do Estatuto de 1924 que versa sobre essa discussão:

Disposições Gerais de Disciplina

As alumnas estão sob uma exacta vigilância das irmãs que nunca as deixam sós, preenchendo junto d'elas os deveres de mães com a solicitude que inspira a Religião, para o que assistem aos seus divertimentos e dormem no mesmo dormitório. Para a boa ordem e regularidade de um estabelecimento de educação é melhor prevenir as faltas do que reprimi-las [...] (Girão, 1999, p. 96).

Um dos mecanismos que reforçavam a vigilância às estudantes era o cargo de mestra de classe, que instituía o acompanhamento das freiras a uma turma específica, diferentemente do cargo de coordenação, em que um agente fica responsável por várias turmas ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, a supervisão era insumo crucial para a formação da personalidade das estudantes, de modo que havia até a vigilância noturna, com as religiosas dormindo no mesmo recinto das estudantes. Sobre a função das mestras de classe nesse processo, Rita de Cássia (2018) asseverou:

O colégio não tinha coordenadores, tinha a mestra de classe. Cada irmã do colégio era responsável por turmas; por exemplo, segundo ano Ginásial era uma, terceiro ano Ginásial era outra, de tal maneira que a gente passava por todas as irmãs do colégio. Isso tinha uma influência muito forte na personalidade da gente, porque era uma pessoa responsável que cultivava nos alunos o verdadeiro espírito do colégio.

Assim, "[...] a disciplina sempre foi austera e as alunas permaneciam sob atenta vigilância das Irmãs" (Cals, 1999, p. 97); todos os assuntos referentes às alunas eram tratados pelas mestras de classe. Eram elas quem interagiam com os pais, preenchiam e entregavam os boletins, além de serem procuradas para resolverem assuntos diversos, como limite de faltas, atestado médico das alunas e resolução de conflitos internos. A educação era incumbência primordial das freiras, porque acreditava-se que somente a mulher poderia ser responsabilizada pela plena formação do público feminino, já que tinha a vocação natural para disseminar a essência da igreja nos mais variados âmbitos: em casa, ao cuidar dos filhos, bem como fora do lar, nas interações sociais (Stein, 1999). Sobre esse assunto, a freira Irmã Elisabeth Silveira, ex-aluna do CIC, narrou alguns detalhes da educação desenvolvida pelas irmãs vicentinas: "As classes eram todas com irmãs professoras, eram as irmãs que ensinavam. Cada classe tinha uma irmã que supervisionava. Elas acompanhavam a gente, subiam, rezavam, viam o comportamento [...]" (Confira [...], 2015, p. 5).

Mas nem mesmo a vigilância e as orientações constantes impediam as transgressões.

As moças sempre encontravam uma maneira de dobrar a saia para mostrar as pernas, ler um livro proibido pelas freiras e até mesmo sair com o namorado; mecanismos de fuga para vivenciar experiências negadas, consideradas pervertidas e impróprias (Magalhães Junior, 2007). O fato é que “[...] muitas das mulheres aí encerradas por motivos alheios à proposta de uma vida austera, de piedade e oração reage a seu enclausuramento com criatividade, transformando esses lugares, supostamente sóbrios e tristes, em locais de festa, alegria e transgressão” (Nunes, 1997, p. 488). Compactuando com esse pensamento, Magalhães Junior (2003) acredita que no internato a transgressão era ainda mais propícia de acontecer do que no lar familiar, pois enquanto em casa as moças eram vigiadas individualmente, no internato eram várias para supervisionar ao mesmo tempo.

No que concerne à relação que as freiras estabeleciam com as estudantes, a ex-aluna Maria Edenir Bezerra, ao se lembrar de uma de suas professoras do Curso Normal, destaca a postura rigorosa que ela adotava para garantir a disciplina da turma: “[...] tem uma medida que ela gosta de tomar, mas que eu não fico muito satisfeita. É a seguinte: ela chegando na classe, se as meninas estiverem fazendo muito barulho, ela baixa meio ponto (0,5) da nota” (Bezerra, 2000, p. 83). Com base nesse relato, nota-se que a punição é apontada como recurso para manter a ordem, o que permite concluir que a imagem de mulher firme e rígida que consegue dominar uma sala de aula é inerente à postura docente das profissionais que atuavam nessa instituição. Tal posicionamento era consoante ao modelo de educação hegemônico à época, através do qual se “[...] procura orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, em correspondência aos interesses dominantes e que tende a hegemonizar o campo educativo” (Freire, 2019, p. 2), portanto, as ações das freiras do CIC visavam a permanência da ordem e da hegemonia educativa religiosa.

As estudantes não era permitido questionar as aulas, conforme relato de Cira de Matos Brito (2018): “Eu tenho quase 60 anos de formada. Então, a minha escola era outra. Era aquela escola assim: você tem que aprender. Você pode perguntar, querer se aprofundar e tudo, mas a gente não podia questionar [...]”. Portanto, a vertente tradicional de ensino era a corrente pedagógica que perpassava a educação (Saviani, 2011), já que os professores eram apresentados como detentores do conhecimento e as alunas não eram consideradas ativas nesse processo. Sobre esse modelo educativo, Cira de Matos Brito (2018) acrescentou que existia disputa em sua turma em consequência de uma política adotada pelo colégio que ranqueava as estudantes consideradas melhores, premiando as três primeiras colocadas de cada turma com medalhas, prêmio que ela afirmou nunca ter se empenhado para conquistar:

Na minha própria turma tinha uma disputa, porque, naquela época, aqui no colégio, tinha uma história de dar uma medalha para o primeiro, segundo e terceiro lugar, que eram as que tinham as melhores notas. Aquela medalha

e nada, para mim, eram a mesma coisa; eu não estava nem ligando. Eu nunca fui de estudar para ganhar nota. Eu nunca fiz isso, nunca, nunca na minha vida! Aí tinha essa rivalidade por primeiro lugar, segundo lugar e terceiro lugar e ficava aquele ti-ti-ti. Eu nunca dei bola para isso.

Essa narrativa demonstra que o colégio instituía um modelo de avaliação que instigava a competitividade entre as estudantes – não entre todas, já que Cira de Matos Brito afirmou nunca ter se importado com as classificações. Portanto, os testes assumiam a função de quantificar o que supostamente havia sido aprendido levando em consideração apenas o resultado das provas, atribuído por meio das notas, desprezando o processo e o crescimento individual de cada estudante. Esse tipo de avaliação focado apenas nos resultados finais é denominado somativo ou classificatório (Luckesi, 2002) e se caracteriza pela hierarquização de acordo com os fins traçados pelo professor, ou seja, o educador se baseia nos conteúdos estudados e define o que deve ter sido assimilado, de forma que o aluno que não estiver de acordo com a sua expectativa é reprovado ou não é capacitado para receber premiação, conforme o caso do ranqueamento das estudantes do CIC. No caso, como define Freire (2005), a concepção de educação adotada era bancária, na qual o professor é a figura central por ser considerado o detentor do conhecimento, que se transmite verticalmente ao aluno de maneira descontextualizada.

Além da vigilância exercida pelas freiras, difundia-se a crença de que Deus, como ser onipresente, onipotente e onisciente, tudo enxergava e nada poderia ser encoberto. Assim, a vigilância passava a se processar também psicologicamente, pois as moças apreendiam que Deus estava em todos os lugares e qualquer erro seria visto por ele e punido (Magalhães Junior, 2003). Por isso, o culto a Deus era prática frequente nos rituais das alunas. Uma das freiras do referido colégio, relembrando o tempo de estudante, contou que rezava praticamente desde a hora que acordava até a hora que ia dormir, sendo esse um modo de as próprias internas exercerem vigilância sobre si e sobre as demais, já que era obrigatório cultuar o Divino de modo integral. Tal atividade, desenvolvida diariamente durante anos, tornou-se trivial no seu dia a dia. Sobre a frequência das orações, ela disse:

Nós pretendíamos que rezávamos 24 vezes por dia – não sei se era verdade. Mas é fácil contar: acordar, reza, 1. Missa, 2. Café, reza antes e depois 4. Aula, antes e depois, 6. Almoço, 8. Aula, 10. Angelus, 11. Merenda, 13. Aula, 15. Jantar, 17. Estudo, 19. Ângelus, 20. Ceia, 22. Oração da noite, 23. Dormir, 24. Estava certo! [...] (Silveira, 1999, p. 97).

Desenvolver a religiosidade era um dos objetivos do CIC, que sempre visou ao fomento e à devoção ao catolicismo. A ex-aluna Teresinha Mendonça, que se formou em 1964, diz que aprendeu muito com as mensagens escritas no quadro-negro pela

equipe de ordem, todos os dias ao início das aulas, as quais ela rememora ainda hoje:

[...] O colégio, entretanto, soube como agir e como fazer seu registro nas vidas de suas alunas e preencheu-nos de ensinamentos, valores e eventos determinantes para toda a nossa existência [...]. Nas ocasiões de emergência e até nas mais amenas, tenho buscado a diretriz para a solução dos problemas, entre outras alternativas, nos ‘pensamentos’ que eram transcritos no quadro-negro, todos os dias pela equipe de ordem, antes de entrarmos na classe e sobre os quais éramos orientadas a refletir um pouco, depois de rezarmos antes de começar a aula (Mendonça, 1999, p. 45).

A formação para a vida é aquela que se preocupa em instruir o indivíduo para a vivência cidadã e ética, auxiliando-o a encarar possíveis dificuldades que poderão surgir no convívio social (Brasil, 2013). O CIC sempre assumiu como um dos seus objetivos a formação moral e religiosa das jovens, de forma que a fé católica foi incutida ao longo dos anos em todas as gerações que por lá passaram. Maria Norma Maia Soares (2013, p. 91) assim discorreu sobre esse aspecto da formação que ali obteve: “[...] os ensinamentos embutidos no currículo começavam desde os primeiros anos de escolaridade, inicialmente, através do Catecismo, da História Sagrada, das explicações da Liturgia, da leitura da Bíblia e da leitura e interpretação do Evangelho [...]”.

Esses ensinamentos eram reforçados pelo estímulo à leitura de livros heroicos e exemplares que abordavam sobre a vida dos santos, dispostos nas bibliotecas das salas de aula, nos eventos organizados para essa finalidade, como as maratonas catequéticas e as sabatinas, além das aulas práticas de Religião que aconteciam nas escolas assistencialistas mantidas pelo colégio, momentos em que as estudantes eram convidadas a ajuda na catequização das alunas mais pobres. Desse modo, as freiras desenvolviam uma prática interdisciplinar que incluía o ensino dos conteúdos curriculares e a formação religiosa.

Importa destacar um mecanismo que incentivava a leitura de obras clássicas francesas, o Grêmio Lítero-Recreativo Irmã Simas, organização que também incrementava a evangelização e a discussão sobre religião, já que eram estudados sermões de religiosos:

O Grêmio tinha uma finalidade social e cívica, tanto que atuava junto à Diocese nas campanhas empreendidas pelo arcebispo D. Antônio de Almeida Lustosa. Uma dessas campanhas foi em favor da decência e da modéstia cristã, contra os maus cinemas e as más leituras (Serra, 2000, p. 65).

Em meio às práticas religiosas, as alunas também eram estimuladas a se envolver com

bras de caridade. Mesmo quando as moças concluíam os estudos no CIC e seguiam os seus rumos, eram estimuladas a retornar ao colégio para continuar atuando na obra de caridade. O relato seguinte foi direcionado às alunas que concluíram o Curso Normal em dezembro de 1959 e que integravam o Grupo Luízas de Marillac, voltado para a obra de caridade fora dos muros do CIC:

Você vai embora? Vai totalmente? Não creio! Seus deveres de ‘Luiza’ aqui a esperam todos os meses. É um apelo de amizade. É uma pancadinha na porta do coração. Abra... E aqui volte, muitas vezes, para encontrar o que você não deve perder (Girão, 1999, p. 53).

Luízas eram chamadas todas as meninas que integravam o Grupo Luízas de Marillac, fundado em 1944 e inspirado no modelo francês, que preceituava a peregrinação do público feminino pelas ruas para fazer obra de caridade aos mais necessitados residentes de regiões periféricas. No Colégio da Imaculada Conceição, a obra de caridade era paralela à catequese, sendo esse um dos compromissos das freiras, que incentivavam as alunas a ter uma vida religiosa dentro e fora do colégio. Assim, Rita de Cássia Vasconcelos (2018) contou que elas “[...] iam dar o catecismo na periferia da cidade, no Pirambu, todos esses lugares, Montese [...]. As irmãs iam de trem, de ônibus. Era muito bom. E a gente acompanhava também”.

Ao passo que as freiras guiavam as alunas na obra de caridade, estimulando ações práticas e leituras que coadunassesem com esse escopo, também davam atenção para as leituras que não deveriam ser acessadas. Sobre essas últimas, Cira de Matos Brito (2018) informou que, dentre as obras proibidas, encontravam-se aquelas que poderiam gerar desordem social e, ao refletir sobre o assunto, pontuou o não estímulo à leitura das obras de Rachel de Queiroz, que foi aluna do colégio e escreveu vários romances. Ela explica que o colégio nunca encaminhava a leitura dos romances dessa autora em consequência da sua vertente política, que era denominada de comunismo:

A Rachel de Queiroz foi aluna daqui do colégio [...]. Acontece que a Rachel foi comunista durante algum tempo, foi do Partido Comunista, chegou a ser presa e tudo e, por conta disso, o colégio não adotava a Rachel de Queiroz. Eu li todos os livros da Rachel de Queiroz, mas porque eu sou parenta dela. Meu pai era primo legítimo dela, então a gente tinha acesso à Rachel. Eu li tudo da Rachel, li mesmo. E, aqui no colégio, eu nunca li nenhum. Nunca se estimulou a leitura de Rachel de Queiroz nesses programas de ler todo mês um romance... (Brito, 2018).

O comunismo⁴ era entendido pelas irmãs como um movimento de efervescência que causava desordem social, por isso não era bem aceito no colégio, que pregava o sossego e a perpetuação dos valores cristãos. De acordo com Cira de Matos Brito (2018), fazer parte de um partido que defendia a mudança social por meio da luta



revolucionária foi o motivo para que as obras de Rachel de Queiroz tenham sido desprestigiadas pelo CIC, instituição que sempre prezou a ordem familiar tradicional e o comportamento exemplar das moças de elite econômica que ali estudavam.

Desse modo, uma aluna do Curso Normal, que deveria ser o exemplo de integridade consoante o grupo social mais abastado, envolver-se nos movimentos populares e ensejar a ebullição social era completamente repudiada. Afinal, a educação no Imaculada não visava à emancipação e à criticidade das massas ou das mulheres, mas o subjugamento ao modelo de sociedade vigente, classista, machista, patriarcal e desigual, já que, por trás da suposta neutralidade, permaneciam um modelo instituído e a manutenção da ordem social, a qual, não por acaso, privilegiava as principais frequentadoras do colégio: alunas com poder aquisitivo diferenciado.

Considerações finais

A pesquisa teve como objeto de estudo a educação das moças de elite no primeiro colégio feminino do Ceará, denominado Colégio da Imaculada Conceição (1865-1875). Inquietava conhecer as práticas educativas que eram tecidas nesse estabelecimento para o ideal de mulher esperado no primeiro quartil da segunda metade do século XIX. Em consonância, objetivou-se compreender a escolarização feminina no Ceará, mais especificamente no que concerne à instrução ofertada às moças de elite econômica que estudavam no CIC. Para atender ao escopo, à luz da história cultural, utilizou-se a metodologia da história oral com duas ex-alunas idosas do referido colégio, as quais tiveram suas narrativas entrecruzadas com artigos de jornais e livros que ajudaram a esclarecer as particularidades da escolarização feminina efetivada pelas irmãs vicentinas no CIC.

Averiguou-se que o sistema de internato foi adotado para a instrução das moças com o mote de formar a mulher esperada pela sociedade, qual seja, obediente, recatada, pura, subserviente e prendada para os afazeres do lar – servir ao marido, cuidar dos filhos e zelar pela boa organização e limpeza da casa. Conquanto, esse modelo educativo era destinado prioritariamente a um público específico, a elite econômica, haja vista que a manutenção das alunas internas no colégio envolvia alto investimento e somente os mais abastados podiam custear.



Mesmo que o CIC também ofertasse atendimento às meninas órfãs, apurou-se que o ensino destas era diferenciado quando comparado ao daquelas que pagavam mensalidade, pois enquanto as primeiras contavam com formação requintada, com aprendizagem de francês, piano, violão e artes, para além da ênfase nos trabalhos manuais, as órfãs se dedicavam com mais afinco a estas atividades para que pudessem colaborar com as despesas do lar. Ademais, as abastadas entravam pela porta principal e possuíam fardamento requintado, enquanto as empobrecidas entravam pela porta

lateral e usavam fardamento xadrez, com tecido de baixo custo.

Nota-se que a formação no colégio gerido pelas freiras vicentinas gerava prestígio social às moças, pois, com as aprendizagens ali adquiridas, eram consideradas mais bem adaptadas para se portar como as mulheres ideais da época, de quem eram exigidos conhecimentos básicos, modéstia e subserviência em uma sociedade machista e patriarcal. Dessa feita, concluída a escolarização em sistema interno, as jovens da elite se encontravam aptas para o exercício da função sagrada de mãe e de esposa, além de poder enveredar para o exercício da docência, profissão aceita para o público feminino dessa classe social por ser entendida como extensão das atividades domésticas.

Revela-se que, nesse ambiente de educação confessional, em que Maria, a mãe de Jesus, era o exemplo de mulher a ser seguido pelas estudantes, pregava-se o modelo educativo mariano, efetivado através do estímulo à religiosidade, da vigilância, do controle e da disciplina a que as alunas eram submetidas em tempo integral. Conquanto, apesar da vigilância, era comum acontecer transgressão, como fuga de aulas, leituras consideradas impróprias e até trocas de bilhetes amorosos. Por isso, para demarcar os valores externos e internos ao CIC, a vigília era incumbência das próprias freiras, que passavam dia e noite com as internas, investindo no incentivo à religiosidade e ao envolvimento com as obras de caridade, até depois da conclusão dos estudos.

O colégio buscava moldar o espírito a partir do culto a Deus como um dos objetivos centrais, pois defendia a inter-relação entre educação e religião. Inclusive, ao enfatizar o Deus onipotente e onipresente, impunha também a vigilância psicológica às moças, que precisavam fazer tudo o que era considerado correto sob pena de serem vistas em pecado e castigadas por Deus.

Apurou-se que, no exercício docente das irmãs vicentinas, a punição foi o recurso adotado para a garantia da ordem, sendo necessário que elas se portassem de maneira rígida, ríspida e distante para dominar a sala de aula, não permitindo questionamento por parte das alunas, além de instigar a competição. Comprova-se que o tradicionalismo era a corrente pedagógica que norteava a tarefa educativa no CIC, pois as freiras docentes eram consideradas detentoras do conhecimento e as alunas eram passivas nesse processo. Com efeito, buscavam inter-relacionar a teoria com a prática, a qual era realizada na ala educativa nas moças mais pobres, utilizada como colégio de aplicação para as alunas da elite.

Conclui-se que o estudo das percepções das ex-alunas sobre a escolarização que obtiveram no primeiro colégio feminino de Fortaleza foi indispensável para ampliar o conhecimento histórico da educação para as mulheres no Ceará. No entanto, mesmo que a pesquisa colabore para fomentar reflexões e compreensões sobre a história da educação local, os resultados não podem ser generalizados, por se tratar da análise de um microcontexto, ainda que esse tipo de estudo traga minúcias não contempladas em

pesquisas macrossociais que se imbricam com outros contextos educativos brasileiros da segunda metade do século XIX. Por isso, sugere-se a realização de outros estudos, em cenários distintos, com vistas ao desvelamento de similitudes e dissonâncias que possam suprir lacunas que este estudo tenha sido incapaz de preencher, pela natureza limitada de toda pesquisa científica.

Referências

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- ARAÚJO, Helena Lima Marinho. *A tradicional Escola Normal Rural Cearense chega ao bairro de Fátima formação das primeiras professoras primárias (1958-1950)*. Fortaleza: UFC, 2015.
- BARROS, José D'Assunção. História cultural: um panorama teórico e historiográfico. *T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A.*, Brasília, DF, v. 11, n. 1-2, p. 145-172, 2003.
- BEZERRA, Maria Edir Lima. Minha mestra inesquecível. In: SOARES, Maria Norma Maia. (org.). *80 anos... é bom que isto aconteça!*. Sobral: UVA, 2000. p. 82-83.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: MDHC, 2013.
- BRITO, Cira de Matos. *Entrevista concedida a Francisca Genifer Andrade de Sousa por Cira de Matos Brito*. Fortaleza, 26 out. 2018. Duração: 55min.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.
- CALS, Antonieta. Apresentação. In: SILVEIRA, Maria José Nunes. (org.). *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênesis ao Apocalipse*. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p. 91-104.
- CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiúza; LIMA, Ana Michele Silva. Irmã Maria Montenegro como gestora escolar: da escolarização elitista à educação dos pobres no Ceará (1969-1987). *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 43, p. 1-12, 2021.
- CEARÁ. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 1º de julho de 1937 pelo Governador do Estado Dr. F. de Menezes Pimentel*. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1937.
- CONFIRA a entrevista da Irmã Elisabeth nas Páginas Azuis do O Povo. *O Povo*, Fortaleza, 30 abr. 2015. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/04/30/noticiafortaleza,3430810/confira-a-entrevista-da-irma-elisabeth-nas-paginas-azuis-do-o-povo-60.shtml>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FIALHO, Lia Machado Fiúza; LIMA, Ana Michele Silva; QUEIROZ, Zuleide Fernandes. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 23, p. 48-67, 2019.

FIALHO, Lia Machado Fiúza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Irmã Elisabeth Silveira e a educação feminina no Colégio da Imaculada Conceição, Fortaleza-CE. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, p. 191-316, 2021.

FREIRE, Nita. Palavra aberta - o legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, p. 1-10, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIRÃO, Blanchard. “Colégio das órfãs ao Imaculada”: um itinerário de amor ao próximo. In: SILVEIRA, Maria José Nunes. (org.). *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênesis ao Apocalipse*. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p. 357-362.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. As trilhas opcionais nos caminhos da história. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano (org.). *Memórias no plural*. Fortaleza: LCR, 2001. p. 11-17.

LAGE, Ana Cristina Pereira. *Coneções vicentinas: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentista*. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. História, política e memória: necessidades humanas em exercício constante. *Formação e Práticas Docentes*, Fortaleza, v. 1, p. 53-61, 2007.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. *Vigilância, transgressão e “punição”*: memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969). 2003. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

MAIA, Maria Neusa Pordeus. Nossos registros. In: SILVEIRA, Maria José Nunes. (org.). *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênesis ao Apocalipse*. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p. 53-54.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer como*

pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, Teresinha Braga. A força do passado. In: SILVEIRA, Maria José Nunes. (org.). *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênesis ao Apocalipse*. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p. 44-47.

MIUBAND, Rauph. Reflexões sobre a crise dos regimes comunistas. *Lua Nova*, São Paulo, n. 21, p. 127-140, 1990.

NOGUEIRA, Delane Lima. *Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sob a constituição de uma cultura docente para a educação no campo*. Fortaleza: Imeph, 2011.

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

NUNES, Maria Lúcia Silva; CAVALCANTE, Elane Cândido Cavalcante; VILAR, Adriana Marcineiro. De mestre a “mendigo de gravata”: educadoras paraibanas e suas concepções de docência (1935). In: FIALHO, Lia Machado Fiúza; ALMEIDA, Gildênia Moura de Araújo; CASTRO, Edilson Silva (org.). *Pesquisas educacionais biográficas*. Fortaleza: UFC, 2014. p. 59-78.

NUNES, Maria Lúcia da Silva; FIALHO, Lia Machado Fiúza; MACHADO, Charliton José Santos. Reflexões em torno da relação entre História e Literatura. *Questio*, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 793-805, 2016.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Cals Teóphilo Gaspar. Em Chageant. In: SOARES, Maria Norma Maia. (org.). *80 anos... é bom que isto aconteça!*. Sobral: UVA, 2000. p. 106-108.

PINSKY, Carla Bassanezi. Imagens e representações a era dos modelos rígidos. In: PRIORE, M. D. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 229-248.

QUEIROZ, Rachel de. *As três Marias*. São Paulo: Siciliano, 1992.

SAFFIOTI, Helelith lara Bongiovani. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SERRA, Yolanda. Hora e vez. In: SOARES, Maria Norma Maia (org.). *80 anos... é bom que isto aconteça!*. Sobral: UVA, 2000. p. 62-70.

SILVEIRA, Maria José Nunes (org.). *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênesis ao Apocalipse*. Fortaleza: Tipogresso, 1999.

SOARES, Maria Norma Maia. *80 anos... é bom que isto aconteça!*. Sobral: UVA, 2000.

SOARES, Maria Norma Maia. *Colégio da Imaculada Conceição*: roteiro para uma visita ao passado. Fortaleza: Expressão, 2013.

SOUZA, Francisca Genifer Andrade de. *Irmã Elisabeth Silveira*: história e memória de uma freira educadora cearense. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

STEIN, Edith. *A mulher*: sua missão segundo a natureza e a graça. São Paulo: Edusc, 1999.

SUÁREZ SUÁREZ, Carmen; GARCÍA GALÁN, Sônia. La inclusión de la historia de las mujeres en el nuevo paradigma educativo de la historia: análisis curricular y propuestas didácticas. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 1, p. 29-56, 2015.

VASCONCELOS, Rita de Cássia Ramos de. *Entrevista concedida a Francisca Genifer Andrade de Sousa por Rita de Cássia Ramos de Vasconcelos*. Fortaleza, 7 jun. 2018. Duração: 40min.

XAVIER, Antonio Roberto; XAVIER, Lisimere Cordeiro do Vale. V. Maria Diocleia Cordeiro da Costa: retalhos biográficos e trajetória educativa. In: FIALHO, Lia Machado Fiúza; Gildênia Moura de Araújo; CASTRO, Edilson Silva (org.). *Pesquisas educacionais biográficas*. Fortaleza: UFC, 2014. p. 125-141.

Notas

¹Projeto de pesquisa financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap, PS1-0186-00218.01.00/21) e apoiado com bolsa de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI da UECE.

³Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁴Segundo Miuband (1990), o comunismo trata de uma doutrina social que defende o “estado natural” das coisas, de forma que todos tenham direito a tudo por meio da extinção da propriedade privada, assumindo-se o compromisso com a sociedade democrática, igualitária e sem classes.

