

# A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA FEMININA: UMA HISTÓRIA CATARINA (1935-1947)

---

*Leticia Cortellazzi Garcia*

## **Resumo**

O presente trabalho tem por objetivo discutir a necessidade de se produzir uma história da educação secundária feminina em Santa Catarina. Algumas monografias de colégios contribuem para a produção de saberes sobre a escolarização das mulheres neste estado do sul do Brasil. No entanto, existe uma lacuna importante no que se refere à história do curso secundário, o único que permite o acesso à Universidade. Uma pesquisa deste cunho faz-se necessária para compreender a posição contemporânea das mulheres com relação aos saberes e à condição de acesso destas à apropriação, transmissão e produção de saberes legítimos. Para tal, considera-se a escola em sua dupla função: de fator de igualdade no acesso aos saberes e de produção de novas divisões nas relações entre os gêneros.

**Palavras-chave:** Lacuna historiográfica; Educação feminina; Ensino secundário.

## WOMEN'S HIGH SCHOOL EDUCATION: CATARINA HISTORY (1935-1947)

### **Abstract**

The objective of the present paper is to debate the need to come up with a female High School education history in Santa Catarina. Some university monographs contribute to the production of knowledge about women education in the southern state of Brazil. However, there is a significant gap regarding the history of High School since it is the only one that permits access to the University. A research on this area is necessary to understand the contemporary women position relating to knowledge and the condition of their access to appropriation, transfer and production of legitimate knowledge. For that purpose, it is considered the school in its dual function: factor of equality in access to knowledge and producing new divisions in the relationship between genders.

**Keywords:** Historiographic gap; female Education; High School.

## LA EDUCACIÓN SECUNDARIA FEMININA: UNA HISTÓRIA CATARINA (1935-1947)

### **Resumen**

El presente trabajo tiene por objetivo discutir la necesidad de producirse una historia de la educación secundaria femenina en

Santa Catarina. Algunas monografías de colegios contribuyen para la producción de saberes sobre la escolarización de las mujeres en este estado del sur de Brasil. Sin embargo, existe una lacuna importante en lo que se refiere a la historia del curso secundario, el único que permite acceso a la Universidad. Una pesquisa deste cuño se hace necesaria para comprender la posición contemporánea de las mujeres con relación a los saberes y a la condición de acceso de estas a la apropiación, transmisión y producción de saberes legítimos. Para tal, se considera la escuela en su dupla función: de factor de igualdad en el acceso a los saberes y de producción de nuevas divisiones en las relaciones entre los géneros.

**Palabras clave:** Lacuna historiográfica; Educación femenina; Enseñanza Secundaria.

### L'ÉDUCATION SECONDAIRE FÉMININE: UNE HISTOIRE CATARINA (1935-1947)

#### Résumé

L'objectif de ce travail est celui de réfléchir sur la nécessité de produire une histoire de l'éducation secondaire féminine à *Santa Catarina*. Quelques monographies scolaires contribuent à la production de connaissances sur la scolarisation des femmes dans cette région du sud du Brésil. Cependant, il y a une lacune importante en ce qui concerne l'histoire du cours secondaire, le seul qui permette l'accès à l'Université. Une telle recherche est nécessaire pour comprendre la position contemporaine des femmes par rapport aux connaissances et à leur accès à l'appropriation, à la transmission et à la production de savoirs légitimes. Pour ce faire, l'on considère l'école dans sa double fonction: en tant que facteur d'égalité dans l'accès au savoir et en tant que productrice de nouvelles divisions dans les relations entre les genres.

**Mots-clés:** Lacune historiographique, éducation féminine, enseignement secondaire.

*“Notre tête est ronde pour permettre  
à la pensée de changer de direction”*  
(Francis Picabia)

A história da educação secundária feminina ainda é um assunto pouco tratado dentro da historiografia brasileira. É verdade que existem ótimas pesquisas sobre monografias de colégios femininos e histórias que se pretendem mais sintéticas tratando da escolarização das mulheres como um todo. Entretanto, a generalização das práticas femininas é efetuada por meio do conhecimento superficial, com pouca análise empírica, o que pode favorecer entendimentos muitas vezes estereotipados, caindo em um senso comum sobre as representações das mulheres amplamente divulgado por um discurso masculino e cristão, que se pretende universal por questões políticas de manutenção ou restabelecimento da ordem.

Assim, antes de começar a narrar minhas histórias, torna-se relevante destacar que estas páginas foram escritas a partir de um estudo de caso específico sobre ex-alunas do Colégio Coração de Jesus na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, entre 1935, ano que foi inaugurada a seção Ginásio Feminino, e 1947, quando foi dado início ao segundo ciclo, com a abertura do curso científico<sup>1</sup>.

Através de fontes documentais escritas – relatórios de inspeção federal, regulamentos internos, crônicas, cartas, boletins, etc. –, de fontes iconográficas e de fontes orais, foi possível perceber que a maioria das alunas egressas, após concluir o primeiro ciclo de seus estudos secundários, ingressou em cursos técnicos como o Normal, que poderia ser feito no próprio colégio, ou no curso de contabilidade na Escola de Comércio, para depois entrar no mercado de trabalho. Entretanto, não seria fato

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa vem sendo realizada desde 2005 em diferentes perspectivas de análises, ora históricas, ora sociológicas.

indiscutível que a educação feminina de elite, antes da segunda guerra mundial, era voltada para o âmbito privado? Para formar mulheres apáticas às questões sociais e políticas, esposas atenciosas e mães dedicadas que exercessem, no limite, a profissão de professoras primárias?

Não pretendo com estas questões negar, de modo algum, a existência de desigualdades e injustiças que perpassam as relações entre os gêneros, contudo, no que se refere à educação feminina, acredito, a partir destas evidências, que outras perguntas devem ser colocadas para amenizar idéias estereotipadas. Nesta direção, este artigo será dividido em três partes, onde analisarei as políticas que uniformizaram o ensino secundário no Brasil, o caso específico do Colégio Coração de Jesus em sua conjuntura local e temporal e, finalmente, o estudo de caso da trajetória de uma ex-aluna interna.

## O ensino secundário feminino na legislação brasileira

Segundo Charles Wright Mills (1959), na medida em que os historiadores estudam os tipos de instituições, eles focalizam as transformações a uma longa duração e se abstêm de fazer comparações. Os sociólogos, ao contrário, são mais propensos aos estudos comparados. As comparações permitem compreender as condições fundamentais da pesquisa, assim, faz-se necessária a observação de estruturas sociais e contextos variados para não correr o risco de formular interpretações superficiais e/ou atemporais.

Partindo da França, que desde 1880 possui uma lei que inaugura e normatiza o ensino secundário feminino e público (*Loi Camille Sée*) e que compactuava com as idéias iluministas, liberais

e anticlericais em voga no período pós Revolução<sup>2</sup>, percebe-se que na história brasileira, ao contrário da francesa, não houve nenhuma lei específica que regulamentasse o ensino secundário feminino. A primeira iniciativa de normatizar este grau de instrução ocorreu em 1931, quando o então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, assinou o decreto n° 19.890 de 18 de abril, que estabeleceu a organização do ensino secundário<sup>3</sup>. O texto não se faz nenhuma distinção entre a maneira de educar meninos e meninas, contudo ao considerar “o sujeito universal, único, isento das particularidades de sexo, raça e classe social, acaba-se por adotar uma concepção masculina da educação, que é vivenciada na prática por atores diversos e também femininos ocasionando contradições e distorções no processo de análise e prática” (ALMEIDA, 2007a, p. 62).

Assim, apesar de não estar escrito, sabe-se que esta educação, que se pretendia igual para os dois sexos, diferenciava-se nos seus objetivos, pois o trabalho intelectual feminino não deveria se constituir em um risco para o “equilíbrio social”. Nos primeiros anos da década de 1930, quando esta lei começou a vigorar, o número de estabelecimentos que ministravam o ensino secundário para o público masculino era bem maior que aqueles exclusivos para o público feminino, sendo assim, a despreocupação com a generificação do currículo parece estar mais atrelada à indiferença e à “universalização do masculino” que à democratização referentes à escolarização das mulheres.

---

<sup>2</sup> Sobre este assunto ler MAYEUR, Françoise. *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.

<sup>3</sup> “Até esta época, a estrutura do ensino secundário no país não estava organizada com base em um sistema nacional. Cada estado mantinha os respectivos sistemas, sem articulação entre si [...] Em todos, o ensino secundário caracterizava-se por ser preparatório ao ensino superior” (GONÇALVES, PIMENTA, 1990, p. 30).

Neste período, para que se obtivesse o estatuto de Ginásio oficialmente reconhecido sob regime de inspeção federal, equiparado ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, era preciso seguir o mesmo modelo de currículo, ou seja, um currículo formulado para um público masculino, uma vez que desde a sua fundação neste estabelecimento público não se permitia mulheres em seu corpo discente. Com isso, o modelo nacional de educação era efetivamente masculino.

A reforma de Francisco Campos será substituída em 1942 pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, que, ao contrário de sua antecessora, deixou evidente a diferença que deveria ser estabelecida na educação de meninos e meninas. Novos ventos traziam novas idéias e, com elas, novas maneiras de ser mulher. Onze anos após a lei de Campos, a expansão do ensino secundário já se fazia presente tanto para os homens quanto para as mulheres, mesmo que em diferentes proporções, o que demonstrava que novas medidas precisavam ser tomadas. Assim, incluía-se na nova lei um artigo específico sobre o *ensino secundário feminino*:

I – É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimento de ensino secundário de exclusiva freqüência feminina.

II – Nos estabelecimentos de ensino secundário freqüentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação.

III – Incluir-se-á na 3<sup>a</sup> e na 4<sup>a</sup> séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina de economia doméstica.

IV – A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (DECRETO..., 1942, p.6)

O então ministro Gustavo Capanema também não deixou dúvidas quanto aos vínculos entre o Estado e a igreja católica, pois, como consta no art. 21 do Capítulo IV, “o ensino de religião constitui parte integrante da educação na adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo” (DECRETO..., 1942, p.5). Desta forma, os programas de ensino de religião e o regime didático eram fixados nas escolas pela autoridade eclesiástica.

Outra característica relevante do ensino secundário brasileiro é o seu caráter elitista. Desde a lei de 16 de março de 1846, que autoriza a criação de escolas particulares tanto por brasileiros quanto por estrangeiros, o Estado parece se abster deste assunto, como afirma Werebe (1968, p.29):

Em toda a história do Brasil, a iniciativa particular, no domínio da educação, não só foi livre, como mereceu respeito, estímulo e apoio por parte dos poderes públicos. Jamais o Estado pretendeu exercer o monopólio do ensino, mas ao contrário, pode mesmo ser acusado de relapso em relação aos seus deveres educacionais. Tanto isso é verdade, que as empresas privadas mantiveram franco domínio dos ramos de ensino pelos quais se interessavam – secundário, comercial e superior – e se não exerceram supremacia sobre o primário é porque este ensino nunca as atraiu suficientemente.

A educação feminina neste período foi principalmente realizada em colégios privados, católicos e com uma clientela exclusivamente feminina. Desde o século XIX a educação escolar no Brasil passou a contar com uma importante colaboração de congregações e freiras estrangeiras que vinham principalmente da Europa para fundar e dirigir estabelecimentos de ensino. Desde então as elites conservadoras tinham certa predileção por esses colégios, que eram marcas de *status* social e onde a educação se erigia sobre os valores cristãos tradicionais, a moralidade, a religiosidade e a submissão feminina ao modelo patriarcal da

sociedade. Eram nestes meios que certamente se formariam mulheres distintas e disciplinadas, aptas a um “casamento entre iguais”.

Em suma, Gonçalves e Pimenta (1990) afirmam que as referidas reformas organizaram preferencialmente o sistema educacional das elites com um alto grau de seletividade e uma dualidade evidente: de um lado o ensino secundário para as camadas mais favorecidas da população, com a intenção de levá-las às universidades, e de outro o ensino profissional destinado à formação de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado. Mas seria esse sistema assim estaticamente dualista? E nos estabelecimentos onde havia apenas o primeiro ciclo do ensino secundário, como no caso do Colégio Coração de Jesus, seria o ensino técnico realmente uma opção apenas para as classes menos favorecidas e, de preferência, para aqueles do sexo masculino?

## O Colégio Coração de Jesus na educação catarinense

Durante a década de 1930 e início da década de 1940, em Santa Catarina, existiam oito colégios de ensino secundário oficializados pelo Governo Federal e equiparados ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, dentre os quais quatro eram exclusivamente masculinos – *Ginásio Catarinense* (Florianópolis), *Ginásio Diocesano* (Lages), *Ginásio Aurora* (Caçador) e *Ginásio Santo Antônio* (Blumenau) –, três praticavam o regime de co-educação – *Ginásio Lagunense* (Laguna), *Ginásio Bom Jesus* (Joinville) e *Ginásio Barão de Antonina* (Mafra) – e apenas um era exclusivamente feminino: *O Ginásio Feminino do Colégio Coração de Jesus*. (DALLABRIDA, 2001).

O Colégio Coração de Jesus foi fundado em Florianópolis, em 1898, pela Congregação das Irmãs da Divina Providência. Tratava-se de uma instituição destinada à formação das elites e dirigida por freiras de ascendência germânica, “que traziam da Alemanha vasta experiência na educação de jovens e de



meninas” (CUNHA, 2003). Esse estabelecimento oferecia a sua clientela internato, semi-internato e externato, sendo que o primeiro era destinado, sobretudo às filhas das famílias residentes em outras cidades do Estado. Nas primeiras décadas de sua existência, o Colégio ofereceu apenas jardim de infância e os cursos primário e normal. Em 1935 foi criado o chamado “Ginásio Feminino”, o único curso do primeiro ciclo do ensino secundário reservado às mulheres em Santa Catarina até meados da década de 1940.

A educação das elites e os modos de socialização das crianças e jovens procedentes das famílias privilegiadas devem ser analisados em toda sua complexidade, uma vez que detrás deles está presente um projeto de perpetuação do *status* destas famílias ou do grupo social a que pertencem. Nesta direção, afirma Pierre Bourdieu (1989, p. 388):

As estratégias educativas, conscientes e inconscientes – das quais as estratégias escolares das famílias e das crianças escolarizadas constituem um aspecto específico – são investimentos a prazo extremamente longo [...] que visam primordialmente a produzir agentes sociais capazes e dignos de receber a herança do grupo, ou seja, de serem herdados pelo grupo.

Dessa forma, a análise da escolarização secundária das mulheres das elites permite compreender os processos de construção das desigualdades educativas de classe e de gênero na sociedade brasileira. É bem verdade que a essas desigualdades mencionadas convém acrescentar as desigualdades em nível regional.

Florianópolis nos anos 1940 era uma pequena e pacata cidade que, segundo Miceli (1980), possuía o não tão pomposo título de menor capital do país, com cerca de quarenta e seis mil habitantes e “com suas feições coloniais, marcadas por um traçado de ruas em xadrez, pequenos quarteirões, vias estreitas, tudo em função de uma praça central ao redor da qual se situavam os

órgãos do poder eclesiástico (a Catedral) e do poder civil (Câmara dos Vereadores e Palácio do Governo)” (LOHN, 2002, p.81). Uma cidade pouco industrializada, onde se via claramente como o Estado era um dos, senão o principal, recurso de acumulação de riquezas pelas classes dominantes da cidade. Dominar o Estado significava controlar os meios de obter e ampliar o poderio econômico de uma elite há muito estabelecido (LOHN, 2002). Sendo assim, em Florianópolis os cargos públicos eram bastante desejados por ser uma das maneiras mais eficazes de traçar uma carreira profissional de prestígio.

Nesta cidade de características particulares, a instalação do Colégio Coração de Jesus constituiu fato de destaque para a escolarização feminina na sociedade catarinense, que experimentava nas primeiras décadas do século XX importantes melhorias urbanas, especialmente nas cidades-pólo<sup>4</sup>.

Implantado no centro da cidade, em bairro prestigioso – próximo da residência de Nereu Ramos, interventor do governo federal na época – o Ginásio Feminino do Colégio Coração de Jesus se destacou pelo modelo de educação de elite transmitido às suas alunas. Esse modelo garantia uma grande homogeneidade às moças que formava e estava em continuidade com o *habitus* adquirido em suas famílias. Garantia-lhes também uma *hexis* corporal adequada, o domínio de idiomas, o contato com a cultura européia e um grande domínio da língua portuguesa falada e escrita. Corresponhia, nesse sentido, ao tipo de educação ministrado para as elites femininas, inserido dentro de uma cultura escolar que Xavier de Brito (2005) definiu como “cultura escolar católica de matriz francesa”.

---

<sup>4</sup> “O Estado de Santa Catarina tem singular descentralização urbana no conjunto brasileiro, de forma que ele não tem uma capital-metrópole, mas em cada região geoeconômica há uma ou mais cidades que se destacam” (DALLABRIDA, 2006, p.119), tais como Joinville, Blumenau (pólo industrial) e Lages (pólo agropecuário).

Todavia, apesar desta pretensa homogeneidade, estudar neste prestigioso colégio poderia ser também uma estratégia das classes médias para uma ascensão social. A verificação destas estratégias pode se dar de várias maneiras: através da análise da fratria, isto é, se na família era algo “normal” entre os irmãos e irmãs estudar nos colégios mais conceituados da cidade; se já havia uma “tradição matrilinear” de estudos na mesma instituição; se a aluna em questão conclui ou não seus estudos; o grau de importância que ela concede a esta escolarização; como este período de formação é percebido por elas; o número de relações duráveis que permanecem no decorrer do tempo, entre outros indícios.

Segundo Bourdieu, há duas formas de aquisição da cultura: “aprendizagem total”, própria das elites, acumulada precoce e paulatinamente no seio familiar, sendo apenas complementada e aprimorada pela escolarização e a “aprendizagem tardia”, específica das classes populares e partes das classes médias, adquirida de forma metódica e acelerada, especialmente pelas instituições escolares. Nesta perspectiva, nas páginas que seguem, entraremos no internato do Colégio Coração de Jesus para acompanhar o ritmo de vida compassado de uma ex-aluna.

## O internato feminino, um estudo de caso

Hoje faz uma semana que estou aqui no colégio. Tenho muita saudade de todos, mas estou gostando imensamente daqui. Como bastante porque a comida é muito boa. Estudo muito também, brinco e bordo (Florianópolis, 8 de março de 1942).

Estas palavras foram escritas na primeira carta que Nadir<sup>5</sup> enviou à sua família. Esta jovem nascida em 1927, portanto com 15 anos de idade, acabara de sair da casa de seus

---

<sup>5</sup> Todos os nomes citados neste artigo são fictícios.

pais em Blumenau, interior do estado de Santa Catarina, para iniciar seus estudos secundários e "aprimorar sua educação"<sup>6</sup> no internato feminino do Colégio Coração de Jesus<sup>7</sup>, situado na capital. Nadir, a segunda de três filhas<sup>8</sup> de pai comerciante e mãe modista, ambos católicos com nível de instrução primária, foi a primeira e única da família a freqüentar este renomado e prestigioso estabelecimento de ensino católico em Florianópolis. Na data de sua entrada no colégio, ela já namorava há dois anos Paulo, um moço de boa família<sup>9</sup> que estudava no melhor colégio para meninos de Blumenau e cuja tia, Irmã Alvinha, fazia parte do corpo docente do Colégio Coração de Jesus. Com ele, futuro prefeito de Brusque, Nadir se casaria em 1946, aos 19 anos, e construiria uma família que ainda hoje mora na referida cidade.

A partir da trajetória de Nadir<sup>10</sup>, aluna interna nos anos 1942-43 do Colégio Coração de Jesus, é possível perceber como as variáveis gênero e, sobretudo classe afetam as práticas escolares dessa instituição privada voltada principalmente para meninas oriundas das elites regionais. Para Erving Goffman (1968) uma instituição total é um lugar onde o indivíduo dorme, se distrai e trabalha, ao lado dos mesmos companheiros e sob o julgamento das mesmas autoridades; com isso, estas instituições, grosso modo, eliminam e/ou misturam as fronteiras que separam estes três

---

<sup>6</sup> Segundo resposta dada ao questionário respondido para esta pesquisa.

<sup>7</sup> Primeiro e único internato do estado de Santa Catarina dedicado exclusivamente ao público feminino nesse período, pois mesmo os ginásios que praticavam a co-educação só possuíam internatos masculinos.

<sup>8</sup> Nadir possui duas irmãs: Ângela, nascida em 1923, quatro anos mais velha que ela, e Lucia, um ano mais nova, nascida em 1930.

<sup>9</sup> O pai de Paulo era Oficial do Registro Civil e foi prefeito de Blumenau; sua mãe era "do lar".

<sup>10</sup> Analisada através de 54 cartas enviadas semanalmente por essa ex-aluna a seus pais durante os dois anos em que permaneceu nesse estabelecimento; duas entrevistas de aproximadamente noventa minutos, realizadas em 2006; e um questionário de 87 quesitos, que a mesma aluna respondeu em 2007.

campos de atividade. Assim, o mesmo autor (1987) chama a atenção ao programa de aculturação efetuado nestes espaços de internamento, que podem não corresponder à realidade de todos os indivíduos e que acabam prejudicando, por exemplo, o estudante de origem popular — através de um processo que Goffman chama de “erros de enquadramento”.

O internato do Colégio Coração de Jesus pode ser visto, então, como um espaço de sociabilidade entre iguais: “moças muito educadas e com um nível social condizente, porque era caro” (DORA, 2006). Um espaço seletivo e de seleção, onde apenas um corpo homogêneo seria capaz de conviver sem maiores problemas de adaptação. Nesta direção, Faguer (1995) explica que a entrada e permanência nestas instituições totais pode ser uma experiência que marca certos estudantes de maneira traumatizante ao ponto deles se lembrarem dela com nitidez ao longo da vida. Essa experiência é marcante não somente pelas dificuldades escolares, mas principalmente pelo fato de que são nesses espaços que alguns alunos(as) percebem que a excelência escolar é indissociável de um modo de conhecimento e de um estilo de vida, cuja incorporação implica na familiaridade precoce com as práticas culturais às quais eles não tiveram acesso anteriormente.

Para melhor compreender a experiência de Nadir neste internato feminino, apoiar-me-ei principalmente no conceito de violência simbólica forjado por Pierre Bourdieu, que pode ser percebida como um trabalho de inculcação de uma visão determinada do mundo, dos outros e de si mesmo que orienta o comportamento do indivíduo através de práticas de socialização que podem mesmo ser pedagógicas. Nesta direção, Almeida (2007b) afirma que, entre os estudantes submetidos à ação pedagógica da escola encontram-se aqueles para quem a cultura escolar se funde com a cultura do seu próprio grupo social, isto é, aquela em que foram imersos desde o nascimento, ao passo que, para outros, trata-se de uma cultura estrangeira ou quase estrangeira.

A prática da violência simbólica pode ser relacionada com o conceito de capital cultural na medida em que ele representa um conjunto de recursos formais e informais ligados à cultura erudita, legítima e escolar transmitida pela família e pela escola, que se constituem como instância de validação da posse ou do pertencimento a essa cultura. Em outras palavras, por meio da articulação desses dois conceitos buscamos entender as dificuldades de adaptação expressas nas cartas de Nadir a seus pais, marcadas constantemente por manifestações explícitas de saudade do universo que deixou e pelo desejo contínuo de se afirmar através dos cartões de louvor.

Meus queridos pais, vocês não calculam que saudades tenho sentido de casa. Mas consolo-me quando me lembro que estou aqui para meu próprio bem, e sei que grandes sacrifícios vocês fazem por mim. Por isso quero esforçar-me bastante, para mostrar-lhes que não me passa despercebido o vosso esforço e sacrifício. Quando é que vocês vêm passar uns dias aqui? Todo dia tenho esperado papai [...] (Florianópolis, 17 de julho de 1943).

Estes fatores demonstram que apesar desta jovem pertencente às classes médias do interior do estado de Santa Catarina ter consciência do “sacrifício e esforço de seus pais” para mantê-la naquela distinta instituição de ensino e da importância de sua passagem por este colégio, ela o abandonará no segundo ano, ou seja, três anos antes de concluir seus estudos secundários, que não retomara posteriormente.

Então, estão contentes por causa de meus ‘Louvores’? Vocês não calculam como me tenho esforçado e aqui as freiras estão cada vez mais rigorosas. Da vez passada quando foi o cartão, entre 115 internas, só 19 tiraram ‘Louvor’ e, entre elas, eu. Que tal? Domingo passado, à noite, depois da entrega dos cartões, as que tinham ‘Louvor’ podiam ir ao encerramento da Semana da criança no Clube 12 de Agosto. Naturalmente eu fui pois, como vocês sabem, sou louca por uma festa, mas

não esteve muito boa, só discursos, etc., que eu não gosto (Florianópolis, 29 de outubro de 1943).

A interlocução entre a instituição escolar e os pais ou responsáveis das alunas internas se dava através dos cartões quinzenais, que os informavam sobre o desempenho escolar de suas filhas. Uma vez por mês as superiores se reuniam para organizar a distribuição dos cartões de diversas cores para as internas, de acordo com a educação, o estudo e a obediência. Utilizados como meio de punir ou premiar as alunas, eram entregues em uma sessão pública solene, onde se reunia todas as internas do colégio. Esta espetacularização da entrega serviria para impor os exemplos a seguir ou a desprezar, para estabelecer normas de comportamento e para deixar bem claras as “regras do jogo”. Segundo o relato de Dora, outra aluna interna, cuja filha se casaria mais tarde com um filho de Nadir, estes momentos deixaram lembranças marcantes:

Havia o bendito do cartão dentro do internato: o cartão de louvor, o cartão de muito bom, o cartão de regular, o cartão de mau e o cartão de péssimo, branco. Só uma menina, nesses anos todos em que eu estive lá, tirou esse cartão branco. E isso era lido para todo o internato, as alunas enfileiradas por classe, as normalistas ficavam atrás, pois o cartão delas não era dito na frente das pequenas e a irmã Benvarda [a diretora] dizia do palco: “este é o primeiro prego para o caixão de seus pais”. Foi a coisa que mais me impressionou na minha vida, era de uma rigidez, e a menina não desabou, ficou como ela estava, e foi expulsa. E o motivo, nunca se soube, mas causou um ti-ti-ti, porque o dormitório era rigidamente controlado, não se conversava, não se falava, não se entrava na cela uma da outra. Não sei se por medo, pânico, por um pesadelo, ela talvez tenha entrado na cela de outra menina. Mas não sei até hoje, e quem soube, guardou sigilo (DORA, 2006).

Além dos cartões havia o boletim escolar, que era entregue mensalmente a todas as alunas, internas e externas, e que

deveria ser devolvido à direção assinado pelos pais ou responsável. Nele, além das matérias curriculares, eram avaliados o comportamento, a aplicação, a ordem e as faltas. Também existiam espaços no boletim para que a regente de classe anotasse observações referentes ao aproveitamento da aluna em cada disciplina: “deve fazer mais esforço” ou “levar mais a sério as aulas”. Para encanto dos pesquisadores, Nadir ainda guarda consigo todos os cartões que recebeu durante a época em que era interna no Colégio Coração de Jesus, e também alguns boletins, que pude analisar. Vale destacar que a importância que ela concede aos cartões é superior aos boletins.

Para sua família, como para muitas outras famílias da época, a educação da mulher era voltada para o bom casamento. Assim, mais valia um *savoir faire* de práticas burguesas e sofisticadas – como tocar piano, bordar, pintar, jogar tênis, ser organizada e bem comportada – do que um conhecimento teórico do currículo oficial. Desta forma, os trechos abaixo permitem notar que Nadir traduz e estabelece estas hierarquias tanto na carta de 1943, quanto na conversa que tivemos em 2006:

[...] Junto desta vai o boletim que não está muito bom, mas para este novo mês já formulei novos planos de estudo. Igualmente junto desta vai o cartão, creio que é ‘Louvor’, vejam como cumpri a promessa, não? [...] (Carta de Nadir a seus pais. Florianópolis, 31 de julho de 1943).

[...] eu sabia fazer tricô, bordado, que até hoje faço, mas não sabia fazer nada na cozinha. Tocava piano, eu gostava muito de esporte. **Estudo pra mim era secundário**, eu passava em tudo, mas ali... **para meus pais, o principal não era que eu estudasse, eles queriam que eu aprendesse a ter modos, educação, ser ordeira, naquele tempo tinha que ser ordeira, ter as roupas muito bem arrumadinhas**. Até hoje meus armários têm que estar todos empilhadinhos. E tinha nota mensalmente para ordem no boletim (Entrevista, Nadir, 2006). [Os grifos são meus]



Em concordância com as regras de uma educação total, pretendia-se ao máximo que as internas não tivessem contato com o “mundo do além muros”, que significava sua aproximação com práticas que poderiam “contaminá-las”. Nesse esforço, não se permitia às alunas outras saídas, senão em companhia de seus pais, que poderiam visitá-las de preferência nos dias indicados nos avisos para o respectivo ano letivo, para que não fosse prejudicado o curso das aulas e a marcha dos estudos. Em vários momentos da entrevista nossa protagonista recorda a saudade que sentia dos pais e a dificuldade em readaptar-se à rotina do internato após as visitas. Esta era a razão pela qual as visitas só eram permitidas trinta dias após a entrada da aluna.

As internas que, por qualquer motivo ou pretexto, após as férias ou as saídas não regressassem à hora determinada, perdiam o direito a saídas nos três meses seguintes. Elas também só poderiam atender ao telefone aos domingos, das 13h00 às 18h00, quando chamadas por pessoas da família. O número de saídas dependia do procedimento da aluna e poderia ser usado tanto para punir, quanto para premiar: “eu me lembro uma vez que só as que tinham cartão de excelente puderam ir ao teatro que teve lá no Álvaro de Carvalho. E teve um também em que eu não pude ir, pois não tinha alcançado a nota” (NADIR, 2006). Dora também se lembra desta privação: “Certa vez, eu tirei um cartão azul, regular, e meu pai estava na cidade na ocasião, eu não pude sair com ele porque não tinha cartão de louvor porque, talvez, conversei no corredor ou puxei a saia da outra” (DORA, 2006).

Outra forma de filtrar as informações intra e extramuros era através do controle das cartas enviadas e recebidas pelas alunas: “recebíamos as cartas já abertas e também se entregava abertas [...]” (DORA, 2006). Sendo assim, toda a correspondência das alunas deveria passar pelas mãos da diretora que, em certos casos, também aproveitava a oportunidade para se comunicar com os responsáveis “[...] evidentemente, a diretora deve ter colocado um adendo na minha carta, porque recebi a carta para senhorita, até então [antes de menstruar] vinha menina e, quando a Irmã me

entregou, disse: subiu de posto!” (DORA, 2006). Entretanto, nota-se, através das cartas de Nadir, que havia maneiras de burlar as regras e enviar cartas fora do controle institucional:

Pai e mãe queridos, esta carta vai por fora pelos seguintes motivos: no domingo, não deu para escrever porque fomos à Trindade e voltamos já tarde. Ontem também não, porque eu estava na enfermaria. Hoje sim, mas a coisa é que as Irmãs não mandam porque é tarde demais. E eu escrevi porque, decerto, estão esperando. E é mesmo melhor escrever por fora, porque a gente tem mais facilidade para externar os pensamentos e o que quero dizer. (Florianópolis, 4 de maio de 1943)

Este fato serve também para relativizar o próprio conteúdo do que escrevo, que é baseado em cartas que foram escritas majoritariamente dentro de uma censura imposta pelas freiras. Mesmo as respostas à entrevista ou ao questionário foram efetuadas após uma leitura das cartas, o que inevitavelmente provocou na ex-interna uma reavaliação de sua experiência no Colégio Coração de Jesus. Nesta direção, considera-se que “todo relato autobiográfico é, em última instância, uma auto-interpretação” (MALUF, 1995, p.6), ou seja, que “a história não é apenas sobre eventos ou estruturas ou padrões de comportamento, mas também sobre como eles são vivenciados e lembrados na imaginação” (THOMPSON, 1992, p.68). Outro fator relevante a ser considerado é o destino das cartas, isto é, para quem Nadir está escrevendo. Todas as cartas analisadas, com exceção de uma, foram enviadas a seus pais, ou seja, às pessoas com quem ela entretinha uma relação diferente da relação de cumplicidade geracional, inter-pares, ou da relação afetiva que ela estabelecia, por exemplo, com a sua irmã:

Elisa, esta carta vai por fora, pois vai mais ligeiro e não precisa ser tão bem escrita como para mamãe e o pai. A carta deles segue pelo colégio, talvez segunda-feira [...]. Creio que essa quinzena vou tirar cartão azul. Não é tão

ruim assim, pois está escrito: 'Muito Bom'. Mas em todo o caso, para a próxima quinzena quero ver se tiro 'Louvor' como sabes, custa para mim 'pois não sou nenhuma santa'. NB- Quando escreveres, não digas que recebeste esta". (Florianópolis, 15 de maio de 1943)

Pelos mesmos motivos de controle, era proibido que as alunas externas trouxessem ao colégio revistas, jornais, livros ou cartas às internas. No entanto, a relação de amizade entre as alunas muitas vezes ultrapassava os deveres a serem cumpridos pelo modelo de aluna ideal, desprovida de impulsos e relações juvenis de cumplicidade. E por "não ser nenhuma santa", Nadir, dentre muitos cartões cor-de-rosa de 'Louvor', uma única vez teve que levar para casa seu cartão azul:

Houve uma vez [em que] uma externa pediu para eu entregar uma carta para uma interna, enviada pelo namorado. Eu entreguei a carta, e essa menina que estava na enfermaria comentou para a professora que tinha recebido a carta e a professora dedou ela para o estado maior do colégio. Chamaram os pais e por pouco ela não foi expulsa. Mas na época seguinte eu ganhei cartão verde [de regular], e ela branco, de expulsa. Mas aí, as freiras voltaram atrás (NADIR, 2006).

Não se sabe por que motivo as freiras voltaram atrás da decisão de expulsar a jovem apaixonada. Nadir tampouco soube explicar porque sua mãe acabou guardando a carta de Aline durante tanto tempo. Entretanto, a carta que ela enviou para sua irmã Elisa sem passar pelo controle da direção do colégio, na conversa que tivemos em sua casa em 2006, onde pude ver o famoso cartão verde e a carta que ela enviou para seus pais justificando-se e redimindo-se deste erro, nos permitem avaliar as diferentes formas de viver e relatar um acontecimento "desviante" dentro de uma instituição que prezava pelo controle das pulsões da sexualidade feminina.

Meus queridos pais. É com imenso pesar que mando junto desta o cartão. Mas o motivo foi esse: o Marcos mandou chocolates e uma carta para Aline, por uma externa, mas esta, não encontrando a Aline, me encarregou de entregá-lo. Meu dever era entregar à Reverenda Irmã Diretora, mas eu, levada pela força do coração, entreguei à Aline. Só agora reconheço o meu erro e prometo não fazê-lo mais. Sua filha, Nadir.” (Florianópolis, junho de 1943)

As lutas pelo ‘Louvor’ e contra a saudade eram constantes no cotidiano de Nadir. O internato do Colégio Coração de Jesus apresentava uma rotina definida pelas freiras que deveria ser observada rigorosamente pelas alunas. Era assim, por meio dessa prática diária e repetitiva, onde predominava o culto ao silêncio e o incentivo às práticas de devoção e submissão, que a disciplina deixava suas marcas nas jovens.

Durante dois anos de sua adolescência Nadir vivenciou um ritmo constante e previsível instituído por esse internato, passando de uma atividade à outra com horários, lugares e tarefas estritamente determinadas e vigiadas. As cartas, recordações e reinterpretações da ex-aluna permitiram identificar a complexidade da vida dentro de uma instituição total e as dificuldades que tinham algumas alunas a se adaptar àquele mundo, como no caso de Nadir.

[...] Quanto a questão de eu voltar para cá no ano que vem, eu por minha vontade, digo que não quero, pois pretendo ajudar os senhores e não quero mais sentir tanta saudade de casa. Para as férias faltam somente 34 dias. Que bom!! PS: Paizinho deixa a mamãe vir, pois será a última vez, depois decerto passarão anos sem vir, pois eu não quero voltar, e só daqui a 5 anos é que porei meus pés de novo nesta terra. Abraços, Nadir.” (Florianópolis, 29 de outubro de 1943)

Como já foi dito anteriormente, Nadir sairá deste estabelecimento de ensino antes de concluir seus estudos.

Posteriormente, sua única filha não estudará no Colégio Coração de Jesus, fato que comprova a ausência de *esprit de corps* por parte desta ex-interna — caso comum no que se refere aos *erros de enquadramento*. Todavia, além de levar consigo novas redes de relações e uma nova maneira de ser, ela guardará muitas lembranças, boas e ruins, deste período de sua vida que ela — ex-primeira dama da cidade de Brusque — agora reinterpreta de maneira bastante positiva:

[...] mas foi assim, tenho lembranças muito gostosas, o máximo que na minha juventude poderia ter acontecido foi o internato, porque em casa tinha muita cobrança e meu pai era muito rígido... e depois, tu vês as cartas para eles como eram carinhosas (NADIR, 2006).

## Considerações finais

Florianópolis a partir do pós-guerra viveria um momento de grandes transformações urbanas e culturais e será só neste momento que ela começará a ganhar feições de “cidade grande”, onde “desejos, sonhos, fantasias, novas condutas, novos valores, novos gostos, novos estilos fundem-se aos aparatos institucionais, tecnológicos e visuais” (FLORES, 2006, p.17). Em 1946 a então diretora do Colégio Coração de Jesus, Irmã Marilza, escreveria uma carta que mudaria os rumos da educação secundária naquela pequena capital:

[...] Hoje, aliás, já há vários anos, faz-se sentir em nossa capital a premente necessidade de haver um colégio (curso clássico) feminino, afim de que nossas jovens possam encaminhar-se para alguma faculdade, principalmente a de Filosofia, que nos prepara o professorado para os cursos secundário. Acresce ainda, que Florianópolis, conforme consta, será enriquecida com uma faculdade de odontologia e farmácia, fato este que intensifica o veemente desejo da mocidade feminina de

capacitar-se, pelo Colégio, para tais estudos que constitui uma carreira [...] (*apud* MARTINI, 2008, p.5).

No ano seguinte, em 1947, o colégio abriu suas portas para a primeira turma do curso científico. Ao contrário do desejo da diretora em abrir primeiro o curso clássico para formar professoras que posteriormente pudessem se integrar ao corpo docente deste educandário – pois no estado não existia um número suficiente de profissionais qualificados para lecionar neste nível de escolarização – o curso científico seria uma possibilidade de cativar a clientela que ao terminar o primeiro ciclo do secundário partia para o curso técnico de contabilidade na Escola de Comércio de Florianópolis para, posteriormente, ingressar na carreira do serviço público.

Segundo Estela Martini (2008), todas as alunas da primeira turma que concluíram o curso científico ingressaram na Faculdade de Direito em Florianópolis. Ainda não existem pesquisas sobre as trajetórias destas mulheres para sabermos se elas terminaram os estudos superiores, quais profissões exerceram etc., entretanto, é certo que elas não corresponderam aos desejos da diretora. Conversas com algumas ex-alunas levam-me a crer que elas saíam do colégio, que oferecia o curso Normal para formar professoras primárias, justamente porque não queriam exercer esta profissão – ou por não levar jeito, ou por não ter paciência etc. Por outro lado, diziam querer trabalhar no serviço público, que naquele tempo e espaço específicos conferia-lhes *status* e não as impedia de casar e constituir família.

No período estudado, começava a tornar-se comum que as moças não mais se dedicassem exclusivamente ao lar. O emprego deixa de ser um obstáculo no mercado matrimonial – veja-se que foram casadas todas as entrevistadas que trabalharam fora. Nas décadas de 1940 e 1950, as mulheres ainda eram mantidas dentro de um universo protegido, apesar dos avanços realizados na esfera profissional. O papel dos colégios religiosos particulares é, nesse sentido, fundamental, principalmente em

uma sociedade como a brasileira, onde o sistema de educação público era ainda bastante deficiente.

O modelo educativo adotado pelo Ginásio Feminino fazia com que essas moças em geral acatassem a representação da mulher que lhes impunha a sociedade. Os princípios religiosos e morais que lhes eram inculcados – fundados no sentimento de culpa – as faziam se sentir responsáveis não só pelo patrimônio econômico e cultural da família, mas também pela salvação das almas de seus familiares. Elas deviam influenciar seus maridos nas suas atividades, eram responsáveis pela educação de seus filhos e até mesmo pela conduta moral de suas empregadas. De maneira geral, no Colégio Coração de Jesus o modelo adotado era aquele que, segundo Saint-Martin (1999), educava as mulheres para serem mães felizes, esposas cultas, com um emprego (embora prontas a abandoná-lo) e envolvidas em ações caridosas.

Através de uma pesquisa ainda em andamento foi possível perceber que em Santa Catarina, ou mais especificamente em Florianópolis na década de 1940, as elites femininas educadas no Colégio Coração de Jesus – ao contrário de outras educadas também em colégios femininos e católicos bastante prestigiados em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro – não se restringiram aos ofícios do lar e o fato de trabalharem não era visto como um desprestígio social. Por fim, assim como Jorge Luis Borges, “quando escrevo alguma coisa, tenho a sensação de que isto preexiste. Parto de um princípio geral; conheço mais ou menos o começo e o fim; depois é que vou descobrindo as partes intermediárias (...) as coisas já se encontram ali. Mas estão ali escondidas”, esperando apenas novas perguntas para podermos descobri-las.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Ler as Letras: por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007a.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. "A noção de capital cultural é útil para pensar o Brasil?" In ZAGO Nadir e PAIXÃO Léa (orgs). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, Vozes, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Minuit, 1989.

CUNHA, Maria Teresa Santos. "Rezas, ginásticas e letras: normalistas do Colégio Coração de Jesus, Florianópolis, décadas de 1920 e 1930". In: DALLABRIDA, Norberto (org.), *Mosaico de escolas. Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis, Cidade Futura, 2003, p. 199-220.

DALLABRIDA, Norberto. "Privatização e elitização do ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX - meados do século XX)". In: VALLE, Ione Ribeiro e DALLABRIDA Norberto (orgs.). *O ensino médio em Santa Catarina. Histórias, políticas e tendências*, Florianópolis, Cidade Futura, 2006, p.117-140.

FAGUER, Jean-Pierre. *Khâgneux pour la vie: une histoire des années soixante*. Paris, CEREQ, Dossier 5, nouvelle série, 1995.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. Estética e modernidade: à guise de introdução. In: FLORES, Maria Bernadete Ramos; LEHMKUL, Luciene; COLLAÇO, Vera Regina Martins (orgs). *A Casa do Baile: estética e modernidade em Santa Catarina*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.



GOFFMAN, Erving. *Asiles*. Paris, Minuit, 1968.

GOFFMAN, Erving. *Façons de parler*. Paris, Minuit, 1987.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA Selma Garrido. *Reverendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. *Pontes para o futuro: relações de poder e cultura urbana Florianópolis, 1950 a 1970*. Tese de doutorado em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. 442p.

MALUF, Marina. *Ruídos da memória*. São Paulo, Siciliano, 1995.

MARTINI, Estela Maris Sartori. *Curso científico do Colégio Coração de Jesus: Cultura Escolar e Socialização das Elites Femininas de Santa Catarina (1947/1961)*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MICELI, Sérgio. Anos de transição: as capitais brasileiras. In: *Coleção Nosso Século – 1930/1945*. São Paulo, Abril Cultura, 1980.

MILLS, Charles Wright. *The sociological Imagination*. Oxford University Press, New York, 1959.

SAINT MARTIN, Monique de. “Uma ‘boa’ educação”. *Educação e sociedade*, v. 20, n. 66, abril 1999. (citado a partir do site *SciELO*)

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

XAVIER DE BRITO, Ângela. “*Le solde est positif*. Culture scolaire et socialisation des élites féminines au Brésil, 1920-1970”. *Éducation et sociétés* n. 15, avril-juin 2005/1, p. 153-167

WEREBE, Maria J. G. *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

## Fontes documentais

Colégio Coração de Jesus. *Relatório de Inspeção Permanente* n° 14, 1941. “Arquivo morto” do Colégio Coração de Jesus, Florianópolis.

Colégio Coração de Jesus. *Regulamento Interno do Colégio*. Relatório de Inspeção Permanente n°14, 1941 e Relatório n° 1, 1935-36. “Arquivo morto” do Colégio Coração de Jesus, Florianópolis.

DECRETO n° 19.890 de 18 de Abril de 1931. In: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação* (de 1931 a 1941). São Paulo, 1942.

DECRETO-LEI n° 4.244 de 9 de Abril de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Disponível em <[www.soleis.adv.br](http://www.soleis.adv.br)>.

## Entrevistas

NADIR. Aluna interna no Ginásio Feminino de 1942 a 1943, casada, prendas domésticas. 80 anos, concedida a Letícia Cortellazzi Garcia. Brusque, 24 de maio de 2006. Mimeografado.

DORA. Aluna interna no Ginásio Feminino de 1941 a 1944,, viúva, professora do Ginásio Feminino do Colégio Coração de

Jesus. 78 anos, concedida a Letícia Cortellazzi Garcia.  
Florianópolis, 1º de junho de 2006. Mimeografado.

**Letícia Cortellazzi Garcia** é Doutoranda, allocataire de recherche, em Ciências da Educação pela Université Paris Descartes, França.

Endereço: 50, Rue du Chemin Vert - 92100 - Boulogne - Billancourt - France

E-mails: lelecanguru@hotmail.com e  
leticiaortellazzi@yahoo.com.br

Recebido em: 12/06/2008  
Aprovado em: 17/08/2008